

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN-CENTRO DE FORMACIÓN DEL
PROFESORADO

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN
Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN.



Evaluación de
la congruencia de
los modelos implícitos
elaborados por los
tutores del prácticum
en relación a la
propuesta oficial
de planificación.

TESIS DOCTORAL

Directora: Dra. M^a TERESA DÍAZ ALLUÉ.

Autora: M^a ANGELES CABALLERO HERNÁNDEZ-PIZARRO



ARCHIVO

Madrid, abril de 1996.

Agradecimientos

*A mis amigas y compañeras más directas,
Ana, Marita y M. Sol,
por su disponibilidad personal y profesional.*

*A mis hermanas Carmen e Isabel, a Agustín y Cruz,
porque han sabido compartir desinteresadamente su tiempo
y sus conocimientos jurídicos, artísticos o informáticos.*

A mis abuelos y tío, por su cariño y su ilusión

*A los responsables de la coordinación del prácticum,
Pilar Ortíz, Ángel Esteban y Vitorino García,
porque han sido la "base de datos" sobre el prácticum
que he consultado como más agrado.*

*A Carmen Bravo,
por su "apoyo a la investigación"
en los tramos informáticos más duros.*

*A todos los profesores que con sus respuestas
han proporcionado la materia prima
para poder llevar a término esta investigación.*

*A los Doctores García Yagüe, Guardia González y Ojanen
por su opinión experta y su consejo personal y profesional,
y de modo muy especial a la Dra M^ª Teresa Díaz Allué,
directora de esta tesis.*

Porque me han dado más de lo que se puede escribir a mis padres.

Introducción

La nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo con la que iniciamos la década de los 90 abre un período de cambios estructurales en el ámbito educativo. Uno de los argumentos desde los que justifica el legislador las nuevas medidas propuestas es la preocupación y el deseo de asegurar para todos los españoles una educación de calidad, destacando como uno de los factores conducentes a dicha calidad, la calificación y formación del profesorado.

"Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograrla es un objetivo de primer orden para todo proceso de reforma y piedra de toque de la capacidad de ésta para llevar a la práctica

transformaciones sustanciales, decisivas, de la realidad educativa. La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples elementos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación. " (LOGSE, Título Preliminar, 1990,15)

Apenas transcurrido un año desde la promulgación de la citada ley, la preocupación administrativa por la formación del profesorado había tomado cuerpo en los nuevos planes de Estudio para la obtención del título oficial de maestro. Pero un cambio de planes no supone necesariamente una mejora en la calidad de la formación. Como señala ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1991) refiriéndose al ámbito de la enseñanza primaria:

*"Una buena política de reforma no puede agotarse en el diseño de un currículum escolar valioso , sino que ha de contemplar al mismo tiempo la articulación adecuada de aquella política de desarrollo que es necesaria para su puesta en práctica". (ESCU-
DERO MUÑOZ, J.M. 1991, 385)*

Esta sentencia es aplicable a cualquier nivel del sistema educativo, y con ella se compromete a todos los "protagonistas directos", entre ellos, a los formadores de profesores.

Sobre los formadores de profesores recae ciertamente, parte de esa responsabilidad, ya que la mejora de los procesos de formación inicial del profesorado ha de ser considerada como uno de los presupuestos básicos para lograr una educación de calidad.

La elaboración y puesta en marcha de un nuevo proyecto de formación inicial no es en ningún caso una tarea fácil. Las líneas generales definidas en el Reglamento han de ser adaptadas al contexto y a las necesidades específicas de cada Universidad y a la idiosincrasia de los centros de formación, lo que significa que son las Comisiones académicas, a través de los departamentos, quienes se encargan de perfilar definitivamente los nuevos planes de estudios.

Pero el desarrollo pedagógico no se produce si no se adopta una actitud reflexiva y un espíritu crítico

ante las decisiones que es preciso tomar. Es necesario por tanto, no sólo permitir la participación de los profesores, sino comprometerlos en la planificación y evaluación. Nuestra propuesta de tesis se fundamenta en este postulado. Todos adquirimos por tanto un compromiso como profesionales y dicho compromiso nos lleva a tomar decisiones responsables que nos hagan merecedores de ese calificativo.

Como profesionales, nos preguntamos por el modo de hacer nuestro trabajo cada vez mejor, y en el caso particular de la enseñanza, eso significa poseer un modelo de pensamiento que justifique nuestras acciones.

En los momentos de reforma, el debate sobre los cambios introducidos se suscita casi de forma automática, aunque no todas las cuestiones son igualmente discutidas. En el contexto específico de la U.C.M. ha sido el Prácticum uno de los temas sometidos a debate.

La Gaceta Complutense, publicación de reconocido prestigio y difusión dentro de esta comunidad Universitaria, haciéndose eco de esta preocupación, dedicó el número de enero de 1995 a este tema. Se abrió el ejemplar nº 106 con el siguiente editorial:

"Es bien sabido que no hay nada más práctico que una buena teoría . En este sentido, una buena formación académica y universitaria es lo que mejor capacita para aplicar los conocimientos

teóricos adquiridos durante los estudios. No obstante, siempre es necesario un pequeño período de adaptación en el traspaso del bagaje de las aulas a su puesta en práctica en el mercado laboral" (EDITORIAL GACETA COMPLUTENSE, 1995, 3).

La consideración del prácticum como pieza clave en la formación Universitaria no resulta igualmente novedosa para todas las Facultades y Escuelas Universitarias, ni tampoco es considerada en los distintos Planes de Estudio con la misma naturaleza, siendo en algunos casos de carácter voluntario, o como en el caso de la formación inicial del profesorado, al que circunscribiremos nuestra investigación, será considerado como una materia troncal y obligatoria.

De esta obligatoriedad cabe deducir su importancia formativa, y se explicaría también la preocupación del colectivo de profesores por lograr que la contribución de éste período del proceso formativo sea realmente eficaz.

A título personal, he de incluirme en ese colectivo de profesionales preocupados por el componente práctico de la formación de los profesores, ámbito muy ligado a mi experiencia personal y docente, que me ha permitido vivenciar la prácticas asumiendo funciones y responsabilidades diferentes: como alumna en prácticas, atendiendo a los alumnos en prácticas en mi aula, como tutora de alumnos de prácticas, y recientemente como formadora de tutores de

prácticas. Me preocupa por tanto que mi actuación en este ámbito sea especialmente beneficiosa.

Para poder lograr y mantener ese nivel de calidad, es necesario someter a constante revisión crítica los programas de formación práctica de los docentes, para lo que necesitamos un conocimiento cada vez más preciso de lo que las prácticas son.

Se carece de un conocimiento teórico científicamente fundamentado, por lo que las decisiones adoptadas por los profesores durante la planificación y desarrollo de este período formativo se toman necesariamente desde criterios sustentados en la tradición o en la inercia.

Afortunadamente, la investigación educativa sobre las prácticas esta contribuyendo de forma decisiva a la destrucción de este mito, y transformando en razones científicas argumentos meramente mecanicistas.

Con este espíritu constructivo, hemos abordado la búsqueda de los modelos teóricos, que de forma implícita, posee todo profesor, y desde los que decide su actuación profesional. Hacer explícito dicho modelo y analizar la variabilidad de las distintas propuestas formativas de cada profesor, así como el contraste de dichas propuesta con los planteamientos oficialmente impuestos desde la administración, puede proporcionarnos información de gran utilidad para el análisis y mejora de los planteamientos formativos del prácticum.

Desde el momento en que se admite la intencionalidad de las acciones educativas es preciso que todos aquellos implicados en un mismo proyecto compartan dicha intención. Una excesiva dispersión en los planteamientos de los profesores responsables, o un marcado alejamiento de las posturas de estos en relación a la propuesta oficial de planificación, particularizada en el Documento de Planificación del Prácticum para los maestros de las distintas especialidades, supondría necesariamente la revisión y replanteamiento del programa formativo en general, y de las cuestiones en particular para las que dicha discrepancia sea más evidente.

La investigación que a continuación presentamos ha sido diseñada con éste propósito, habiéndose abordado su desarrollo desde un planteamiento integrador de teoría

y práctica, que ha quedado reflejado en la articulación del trabajo en dos grandes bloques: una primera parte de justificación teórica, y una segunda parte dedicada al desarrollo empírico.

El propósito general de la primera parte es elaborar un modelo teórico que nos sirva como referencia para la identificación de los modelos implícitos, identificación con la que se abrirá la segunda parte. Los resultados del estudio y evaluación de dichos modelos serán utilizados como base para la crítica constructiva y la elaboración de una propuesta alternativa.

Con esta información general, confío en haber proporcionado los datos necesarios para proceder a la lectura y comprensión de este trabajo de investigación con el que aspiro al título de doctora.

1º PARTE:

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

En sentido amplio, podemos definir la investigación educativa como la *"aplicación del método científico al estudio de los problemas educativos"*. (ARY, D. y otros, 1987, 20). El presente trabajo ha sido realizado sobre la base de éste planteamiento general, habiéndose asumido como principio para su planificación y desarrollo las tres fases o núcleos que caracterizan al método científico: planteamiento del problema, construcción de un modelo que permita aproximarnos al objeto de estudio y por último la contrastación de dicho modelo. (VÁZQUEZ GÓMEZ, G. 1985,167).

De conformidad a estos planteamientos, se ha organizado la información en dos grandes núcleos: una primera parte reservada a la especificación de un modelo teórico de referencia y una segunda parte dedicada al desarrollo empírico de la investigación.

Hemos de entender esta primera parte como un recorrido conceptual hacia la elaboración de un modelo teórico de referencia sobre el concepto básico de nuestra investigación: el prácticum de formación inicial de maestros.

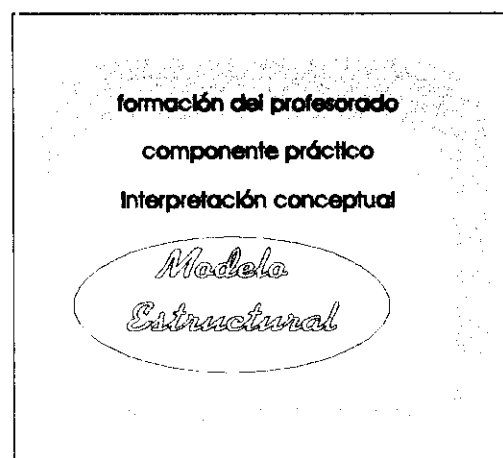


Ilustración nº 1: Estructura general

En el camino se ha seguido una trayectoria básicamente endocéntrica, dirigiendo nuestros esfuerzos de análisis y definición desde los distintos elementos estructuradores hacia la esencia misma del concepto que nos preocupa.

Hemos ido deshojando las distintas capas que envolvía al núcleo de nuestro trabajo, pero sin olvidar que dichas capas forman parte y dan sentido al concepto. La ilustración nº. 1 pretende representar gráficamente la trayectoria recorrida en ésta primera parte.

CAPÍTULO I



LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO COMO MARCO DE REFERENCIA

Es preciso iniciar nuestra investigación adentrándonos en ese gran agujero negro conceptual que es la formación inicial del profesorado. Es tal su complejidad, la variedad de cuestiones que este ámbito del proceso educativo absorbe, que hasta la luz de la ciencia está teniendo dificultades en atravesarlo.

Pero esta especial naturaleza también se caracteriza por su enorme atractivo. La formación inicial del profesorado ha sabido captar la

atención, no sólo de los investigadores preocupados por esclarecer su naturaleza, sino también de todos aquellos a los que implica: profesores y alumnos, y por qué no reconocerlo, de la sociedad en general, para la que desarrolla una importante labor.

Dedicaremos este primer capítulo al análisis y descripción de los múltiples factores que configuran este complejo y atractivo proceso de enseñanza, marco de referencia ineludible de las prácticas.

CAPÍTULO I: LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO COMO MARCO DE REFERENCIA.

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO Y SIGNIFICADO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.

2. ANÁLISIS DE LAS COORDENADAS QUE DEFINEN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.

2.1. MARCO CONTEXTUAL

2.1.1. El contexto social como punto de partida.

2.1.2. Contexto y formación: un diálogo crítico para la negociación de metas.

2.2. ÁMBITOS DE DECISIÓN.

2.2.1. Justificación y sentido de la formación inicial del profesorado.

a) La formación del profesorado como revisión crítica del proceso de formación.

b) Hacia una profesionalización de la formación inicial del profesorado.

2.2.2. El proceso de formación inicial del profesorado.

a) Formación basada en competencia.

b) Formación humanista del profesor.

c) Formación del profesor basada en la enseñanza como oficio.

d) Formación del profesor basada en la reflexión sobre su propia práctica.

2.2.3. Formación para el desarrollo profesional.

a) Concepto de desarrollo profesional.

b) Modelos de formación basados en el concepto de profesionalidad.

c) Modelos de desarrollo profesional del profesorado.

2.3. NIVELES DE DECISIÓN.

2.3.1. Nivel Administrativo: compromiso de calidad.

2.3.2. Nivel institucional: la investigación como principio.

2.3.3. Nivel personal: reflexión para el desarrollo profesional.

3. EL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.

3.1. EL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN COMO SÍNTESIS DE POSICIONES.

3.1.1. Pluralidad semántica del término curriculum.

3.1.2. Currículum y paradigmas de formación.

a) El profesor como profesional reflexivo.

b) El profesor como profesional crítico.

c) El profesor como profesional formador.

3.1.3. Elementos que estructuran el currículum.

a) Las metas del programa formativo.

b) El contenido de la formación: ¿Qué enseñar?.

c) Cómo enseñar a los futuros maestros.

3.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO TRAS LA REFORMA DE 1990.

3.2.1 Un nuevo contexto formativo

3.2.2. Planes de Estudio para la obtención del título de maestro.

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO Y SIGNIFICADO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.

Determinar el concepto y significado de la formación inicial del profesorado puede resultar peligrosamente sencillo o temiblemente complejo. El término formación parece estar en boca de todos, sin embargo se resiste a ser definido de forma unívoca. El concepto formación pertenece a ese conjunto de términos que enriquece sustantivamente su significado cuando es definido dentro del contexto de lo educativo, adquiriendo dentro de éste contexto una amplia variabilidad semántica y de enfoques aproximativos.

Podemos hablar de formación desde una perspectiva dinámica, esto es, como proceso o intervención, pero también es posible hablar de formación

en un sentido estático y perfectivo, como efecto de dicha intervención. Refiriéndose a la formación como acción, NASSIF, R. propone la siguiente definición:

"Influencia exterior, consciente o inconsciente, o por un estímulo que, si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo". (NASSIF, R. cit. Diccionario C.C. de la Educación, 1983, 656).

De esta definición es posible extraer los dos grandes pilares sobre los que construiremos nuestra propia definición del concepto: la influencia o estímulo exterior y el desarrollo autónomo. La influencia exterior se concreta en el diseño del currículum de formación cuya naturaleza dependerá del modelo de desarrollo hacia el que hayamos orientado nuestra intervención. (Ver ilustración nº 2).

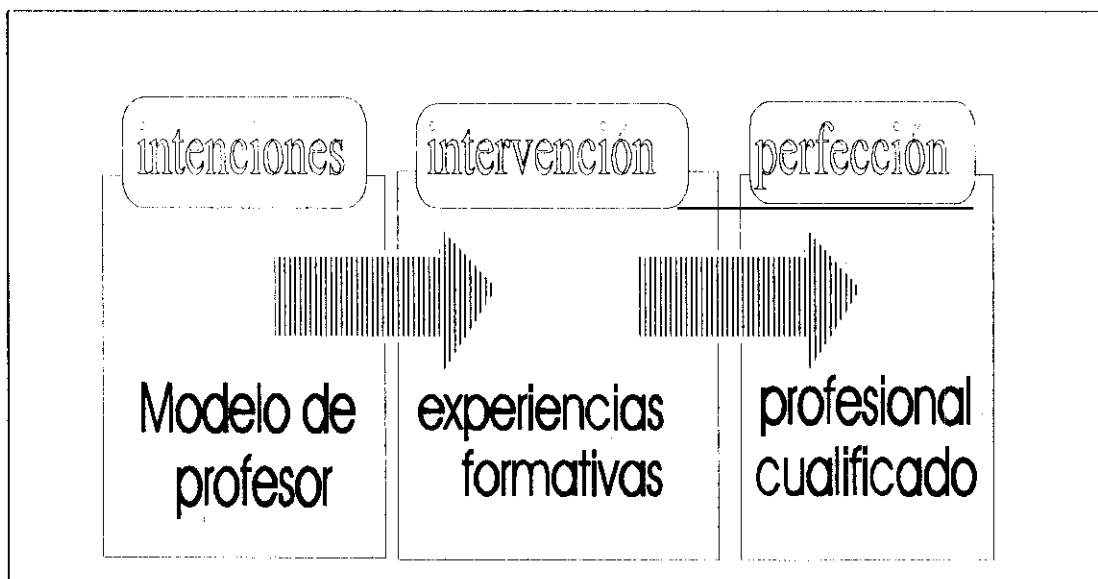


Ilustración nº 2: Concepto de formación del profesorado.

Al calificar el concepto de formación como "profesoral" o "del profesorado" estamos precisando el tipo de modelo y el diseño de experiencias formativas, sin que ello suponga una variación sustantiva.

Podemos pues referirnos a la formación del profesorado como el conjunto de experiencias formativas diseñadas para preparar a futuros maestros, quienes de forma directa se responsabilizan de la formación inicial de los ciudadanos.

Como anunciábamos al inicio del párrafo, tras esta sencilla descripción, se esconden conceptos de peligrosa y compleja delimitación. Hablamos de experiencias formativas, de diseño y de capacitación, tres conceptos de difícil delimitación conceptual debido fundamentalmente al grado de opcionalidad al que se encuentran sometidos.

El elevado margen de opcionalidad antes citado, sumado a la libertad de decisión de la que gozamos todos los profesionales implicados en éste ámbito formativo, explica la imposibilidad de encontrar una única y universalmente aceptada definición.

Esta circunstancia es perfectamente comprensible si consideramos con detenimiento todas las cuestiones implicadas en una correcta definición del término.

En el "Handbook of Research on Teaching Education" (1990), dedicado exclusivamente a cuestiones relacionados con la Formación del Profesorado, DOYLE, W. nos advierte claramente de que tan sólo es posible

establecer un cierto grado de acuerdo inicial respecto al objetivo mismo de éste proceso. Así queda reflejado en la siguiente cita:

"La formación del profesorado existe para producir y mantener un continuo aporte de profesores altamente cualificados y motivados para las aulas de la nación. Más allá de este nivel general de acuerdo hay sin embargo, numerosas concepciones acerca de la preparación que debería recibir un profesor y de como esta preparación debe ser llevada a cabo". (DOYLE, W. 1990, 5).

Cualquiera de las cuestiones señaladas por DOYLE, W. en la cita precedente es el fruto de un continuo proceso de toma de decisiones; un proceso que se halla sometido a las valoraciones y juicios de políticos, expertos y de la opinión pública en general.

Hemos de considerar esta circunstancia como un referente obligado en la definición de este proceso formativo. No basta pues con señalar cuáles son las cuestiones clave o ámbitos de decisión, es preciso diferenciar además desde qué instancias o niveles de responsabilidad se toman las decisiones pertinentes.

La formación del profesorado ha de ser definida como un campo decisonal fruto de la interacción de los distintos ámbitos y niveles, que a modo de " ejes de coordenadas" definirán el sistema de referencia desde el que concretar el concepto y significado de éste término.

2. ANÁLISIS DE LAS COORDENADAS QUE DEFINEN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.

Recurriendo a una metáfora matemática, el producto cartesiano, hemos definido la formación del profesorado respecto al sistema de referencia constituido por las dos coordenadas citadas: el ámbito y el nivel de decisión, todo ello enmarcado en un contexto geográfico y temporal.

Esta aproximación tiene como objetivo facilitar la comprensión y organización de un concepto tan controvertido en su definición como el que nos ocupa.

2.1. MARCO CONTEXTUAL.

El fenómeno educativo no puede considerarse como un fenómeno aislado; muy al contrario, tiene un marcado referente temporal y espacial, que a los efectos de nuestro análisis, constituye el primer filtro o referente para la definición del proceso de formación inicial del profesorado.

"Es simplemente imposible aislar la vida del aula de la dinámica institucional de la escuela, de las tensiones que siempre existen en la comunidad y de las fuerzas sociales en general." (LISTON D.P. Y ZEICHNER, K.M. 1993, 111).

Sin embargo, existe en el ámbito de la formación una elevada orientación

individualista; limitamos nuestra comprensión de los fenómenos al examen de las acciones e intenciones de los individuos, desoyendo las influencias del contexto social, pero ... ¿Qué es lo que el contexto social tiene que decirnos y cómo lo hace ?

2.1.1. El contexto social como punto de partida.

La comunicación que se establece entre contexto social y formación puede producirse de tres maneras diferentes como a continuación señalamos:

- Desde el contexto hacia la situación formativa.
- Desde la situación formativa hacia el contexto.
- Como verdadero diálogo entre ambas.

La formación del profesorado puede convertirse en mera receptora de lo que la sociedad dicta o decide. Desde ésta se establece si la educación es o no un derecho, o si la formación del profesorado es o no necesaria, dependiendo de la ideología y valores dominantes en cada época. La educación como deber y como derecho, obligatoria y gratuita para todos sin distinción, nace tras el grito de *"libertad, igualdad y fraternidad"*.

"Será creada y organizada una instrucción pública común a todos los ciudadanos, gratuita en aquellas materias de enseñanza indispensables para todos los hombres..." (Constitución Francesa, 1971).

La Constitución Española de 1812 se hizo eco de esta llamada. Desde 1812 hasta nuestros días el Gobierno del Estado español ha pasado por muchas manos, y ninguna de ellas ha olvidado coger la pluma para redactar informes, reglamentos, proyectos de ley, leyes y decretos en los que se señalaban los períodos que cada ciudadano debía permanecer en la escuela, qué es lo que ésta le iba a proporcionar, quién estaría a cargo de esta enseñanza, y lo que a nosotros nos interesa directamente, si los docentes habían de ser formados en una institución especialmente legitimada para tal fin.

Valga como anécdota de lo expuesto el siguiente extracto de la Ley de Instrucción Primaria de 2 de Junio de 1868, en relación al ejercicio de la función docente en el ámbito de la Enseñanza Primaria:

"El magisterio de los niños en pueblos que no cuenten quinientos habitantes estará encomendado, previo acuerdo con el Diocesano, al Párroco, Coadjutor u otro eclesiástico. A falta de eclesiástico que ejerza este cargo, la Autoridad civil hará el nombramiento oportuno". (Ley de Instrucción Primaria de 2 de Junio de 1868).

En cada período de la historia, se ha diseñado un proceso de formación que ha reflejado fielmente la cultura dominante; en una sociedad burguesa, los gremios controlaban la formación y el estatus profesional, debiendo el aprendiz superar un período de entrenamiento con el maestro artesano y demostrar su capacita-

ción realizando una "obra maestra" que mereciera tal calificativo.

En una sociedad de derechos y deberes como la que vivimos, se nos otorga el derecho a formarnos, y se vela para que dicho derecho sea efectivo. Este derecho nos exige a su vez un compromiso con la sociedad, a la que le debemos la conversión en ciudadanos de bien.

"En estas sociedades, la preparación de las nuevas generaciones para su participación en el mundo del trabajo y en la vida pública requiere la intervención de instancias específicas como la escuela, cuya peculiar función es atender y canalizar el proceso de socialización". (PÉREZ GÓMEZ, A. 1992, 18).

No son las escuelas las únicas instituciones necesarias para garantizar este derecho. La formación inicial del profesorado surge en cada contexto educativo con el objetivo explícito de proveer a las escuelas de docentes debidamente preparados.

El peso que en cada contexto se le otorga a la formación inicial de profesorado está doblemente condicionado; por un lado, depende del valor que se le otorgue a la enseñanza obligatoria en general, y por otro, del nivel de responsabilidad respecto a los resultados de la enseñanza que cada sociedad exige, llegando éste en algunos casos al extremo de culpar al Sistema Educativo de todos los problemas sociales.

Como señalan LISTON, D. Y ZEICHNER, K. (1993) la formación del profesorado es indirectamente responsable de todos los males que aquejan a nuestra sociedad.

"Se supone que, si las escuelas, sus docentes y currícula, así como nuestras instituciones de formación de profesores, estuvieran sometidas a un control más rígido, más vinculadas con la "tradición occidental" y con las necesidades de los negocios y la industria, con una orientación más técnica, haciendo mayor hincapié en los valores tradicionales y en las normas y disposiciones del mercado de trabajo, los problemas de aprovechamiento, desempleo, competitividad económica internacional, desintegración del centro de las ciudades, etc, desaparecerían en gran medida". (LISTON, D. Y ZEICHNER, K. 1993, 12).

La formación inicial del profesorado ha de estar dispuesta a asumir cierto grado de responsabilidad respecto a los resultados del proceso educativo y a las consecuencias directas de éste, pero eso significa también disponer de una mayor autonomía e iniciativa.

Ésta es una de las razones por las que debemos dejar de pensar en el contexto histórico, político y geográfico como "determinante" y "monopolizador" de lo que la formación es, y abandonar una actitud meramente adaptativa para tomar una postura activa, de compromiso crítico respecto a las necesidades del contexto.

La formación del profesorado es, como señala VILLAR ANGULO, L.M. (1990)

"... un territorio disputado por tendencias conflictivas: de una parte, existe la tendencia de mantener y reproducir los patrones tradicionales de valorar, pensar y organizar; de otra parte, existe la tendencia de promover innovación y reforma... Las metas de la formación del profesorado son contradictorias, al igual que la sociedad y el rol en que se centra reflejan tendencias contradictorias". (VILLAR ANGULO, L.M. 1990, 76).

2.1.2. Contexto y formación: un diálogo crítico para la negociación de metas.

El primer paso necesario para su correcta interpretación es la comprensión de dicho entorno. En realidad estamos retomando el eterno dilema planteado entre individuo y sociedad, dilema para el que ninguna ciencia social ha encontrado todavía la "solución mágica", (LISTON, D. Y ZEICHNER, K. 1993, 60).

La única posibilidad de supervivencia en este territorio es, como ya hemos comentado, adoptar una postura crítica que nos lleve a establecer un diálogo con nuestro entorno.

"Toda propuesta de formación de profesorado que no se base

en la comprensión crítica de las condiciones sociales y educativas de su vida carece casi de sentido". (LISTON, D. Y ZEICHNER, K. 1993, 16).

El segundo paso es la crítica, es decir, el contraste de nuestras propias pretensiones, la defensa de una vía de actuación, al tiempo que asumimos un compromiso respecto a nuestros valores.

LISTON Y ZEICHNER (1993) defienden este compromiso personal basado en la "calidad moral" por encima de otras consideraciones como puede ser la "perfección técnica", e instan a los estudiantes a reconsiderar sus acciones desde esta perspectiva.

"... podemos crear en nuestros programas de formación del profesorado situaciones educativas que reflejen nuestro compromiso con determinados valores, como la justicia social, en vez del beneficio personal, con la educación y no con el adoctrinamiento y con la atención y la compasión y no con la racionalidad a secas. Debemos llamar la atención de nuestros estudiantes sobre determinadas cuestiones relativas a la injusticia educativa y pedirles que consideren y evalúen su trabajo sobre la base de su calidad moral y ética y no sólo respecto a su perfección técnica". (LISTON, D. Y ZEICHNER, K. 1993, 60).

Es al poner en marcha los programas de formación cuando se

abre el diálogo entre ambas partes, cuando nuestras pretensiones enraizan en el sistema de valores actual para transformarlo si es preciso. Se trata de comprobar la pertinencia de una propuesta de formación en un determinado contexto.

"La justificación de las acciones educativas, o planes de acciones, no sólo depende de nuestros valores, sino también de nuestra comprensión de los hechos pertinentes, de los contextos importantes al respecto, las características concretas del medio y las demandas contrapuestas apreciadas en un determinada coyuntura". (LISTON, D. Y ZEICHNER, K. 1993, 84).

Los programas de formación inicial del profesorado han de entenderse como el resultado de una negociación entre nuestros valores y las demandas contextuales que tiene como fin último contribuir muy positivamente a resolver los principales problemas sociales.

Consideramos necesario hacer esta breve reflexión, aunque nos parece inadecuado proceder, en este trabajo de investigación, a la realización de un estudio diacrónico en profundidad, pues ello nos alejaría de nuestro verdadero objetivo. Para evitar este riesgo, nos centraremos exclusivamente en el estudio de las decisiones tomadas en nuestro contexto histórico y geográfico, es decir, en la Universidad Complutense de Madrid, en la década de los noventa.

2.2. ÁMBITOS DE DECISIÓN

La formación del profesorado surge y se desarrolla en el seno de una sociedad determinada. Se establece entre ambas un diálogo, en muchos casos implícito, carente del necesario espíritu crítico.

"Aunque la formación del profesorado no puede por sí sola crear una sociedad mejor, puede cooperar en la lucha para hacerla realidad." (LIS-TON, D. Y ZEICHNER, K. 1993, 60).

Lo que hoy es la formación del profesorado es el resultado de filtrar las experiencias del ayer; incluso tenemos constancia de que esas experiencias pasen a través del tamiz geográfico actual. La formación del profesorado está sumida en un continuo estado de cambio y desarrollo debido precisamente a este proceso de "criba" a que se halla sometida.

Cualquier proceso formativo, como es el caso de la formación inicial de los maestros, queda definido por su carácter intencional en busca del continuo perfeccionamiento que obliga a una constante toma de decisiones respecto a la especificación de esa intencionalidad inicial, así como respecto a los medios que posibiliten dicho perfeccionamiento.

Consideremos en consecuencia dos importantes ámbitos de decisión: establecimiento de intencionalidades y diseño del proceso

formativo. El primero de ellos se refiere a todas aquellas decisiones relativas a la justificación y especificación de los objetivos generales hacia los que se orienta el proceso formativo; el segundo recogerá todos los aspectos relacionados con la realización efectiva de dicho objetivo.

2.2.1. Justificación y sentido de la formación inicial del profesorado.

En opinión de CASTILLEJO, J.L. (1976, 37), es preciso hacer una formulación explícita de *"aquello que pretendemos alcanzar en último término"*, es decir, definir cual es el objetivo prioritario y general de la formación del profesorado, intencionalidad que se justifica básicamente desde la necesidad de mantener unos niveles de enseñanza deseables para todos los ciudadanos. Todo ello implica, como señalaba DOYLE, W. (1990), preparar y motivar al colectivo profesional directamente responsables de mantener dichos niveles: los profesores.

Esta situación de consenso y acuerdo implícito respecto a los principios formativos generales es rápidamente abandonada. El desacuerdo surge al preguntarnos que es lo que consideramos como enseñanza deseable, es decir, qué deseamos que nuestros profesores enseñen y cómo deben hacerlo para que su labor sea calificada positivamente. Para valorar esta situación, es preciso recurrir al ámbito específico de la Teoría de la Enseñanza.

a) **La formación del profesorado como revisión crítica del proceso de formación.**

La formación inicial del profesorado se halla inevitablemente vinculada al estudio de los procesos de enseñanza en el aula. Como afirma PÉREZ GÓMEZ, A. (1978), la formación del profesorado "se encuentra profundamente determinada por los conceptos de escuela, enseñanza, y currículum que prevalecen en cada época".

Desde las distintas interpretaciones o Modelos de Enseñanza se van a generar diferentes Modelos de Profesor, por lo tanto, se confirma una clara relación entre teoría de la enseñanza y la teoría de la formación del profesorado. Esta comunicación entre teorías es la que va a determinar qué es la "enseñanza deseable" en cada contexto.

Estamos asumiendo que no existe una única propuesta de enseñanza, sino una variada oferta. La elección de una u otra propuesta dependerá del criterio utilizado para decidir sobre su valor, y éste de los ideales defendidos en cada contexto. Esta misma línea argumental, es la defendida por ZEICHNER, K.M. (1983).

"La formación de los profesores ha de ser entendida en el seno de una matriz de creencias y supuestos sobre la naturaleza y propósito de la escuela, la enseñanza, los profesores". (ZEICHNER, K.M., 1983, 3).

En un principio, esta relación parece restar autonomía al ámbito de la formación del profesorado que, en virtud de lo expuesto, quedaría prefijado por las teorías didácticas, por eso queremos matizar de forma explícita que se trata de una relación bidireccional, parafraseando a MEDINA RIVILLA, A. (1986) "de permanente implicación recíproca".

Esta reciprocidad va a ser la clave para la renovación y el progreso educativo. Como ya señalaba DE LA ORDEN, A. (1979), la formación del profesorado se va a convertir en "el núcleo crítico de la ciencia pedagógica".

Para lograr una verdadera mejora del procesos formativos en general es preciso comprender y mantener esa relación bidireccional que se traduce en una constante revisión crítica de ambos procesos.

Hemos querido representar gráficamente esta relación mediante la ilustración nº 3.

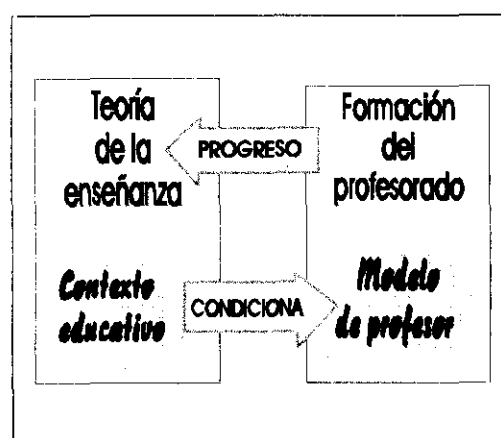


Ilustración nº 3: Relación Teoría de la enseñanza/ Formación del profesorado.

La formación del profesorado tiene por objeto proveer a la sociedad de maestros preparados para el ejercicio de la docencia, preparación que estará referida a los modelos de enseñanza aceptados en ese contexto: el modelo de profesor queda inicialmente condicionado por el contexto. La formación inicial del profesorado, inspirada en este modelo, actúa como filtro, controlando la validez y eficacia del modelo y en definitiva de la calidad de la enseñanza.

"La formación del profesorado se caracteriza por la retroacción, formar es dar retroacción, y como tal entendemos cualquiera de los procedimientos utilizados para decirle al sujeto en formación que su respuesta o conducta docente ha sido correcta o incorrectamente desarrollada". (VILLAR ANGULO, L.M., 1990, 72).

Pero es necesario mantener un proceso de retroacción continuo entre formación y acción, inspirado en los principios de la investigación.

La investigación juega un papel decisivo en la regulación de este proceso integrador. SHULMAN, L.S. (1986) plantea dicha relación en los siguientes términos:

"Hallamos en el estudio de la formación del profesorado y de la enseñanza una serie de programas de investigación aproximadamente paralelos a los hallazgos en el estudio de la enseñanza de clase". (SHULMAN, S.L. 1986, 29).

b) Hacia la profesionalización de la formación inicial del profesorado.

Todos los argumentos expuestos apuntaban hacia una misma meta: la profesionalización de los docentes, porque necesitamos un colectivo profesional capaz de asumir el reto de la formación aunque para ello tengamos que luchar en contra del sentir general.

"El profesorado está acostumbrado a oír que su trabajo no es una verdadera profesión, sino que es como máximo, una semiprofesión, debido a que no responde a las características usuales". (IMBERNON, F. 1994, 13).

Para poder argumentar si el trabajo de los profesores es o no una verdadera profesión, necesitamos definir qué entendemos por profesión.

El primero de los requisitos exigidos para que una ocupación merezca el calificativo de profesión es que todos sus miembros estén debidamente preparados con un alto nivel de conocimientos y perfectamente capacitados para utilizar inteligentemente en la práctica lo que se le ha enseñado a través de la teoría. También es frecuente exigir de un profesional competencia y especialización y a cambio se le otorga cierto respeto y reconocimiento social.

"El término profesión en su sentido más general significa la ocupación en la que una persona está formada y a la que dedica su vida". (LATORRE, M.A. 1995, 237).

CARR Y KEMMIS (1986), van más allá de una mera definición, llegando a establecer los criterios que caracterizarían a una ocupación como profesional. Señalamos a continuación dichos criterios:

- Los *métodos y técnicas empleadas* por los miembros de una profesión están basados en un consolidado conjunto de investigaciones y conocimientos teóricos.
- El profesional *se compromete* clara y explícitamente a conseguir el mayor beneficio para su cliente. (Códigos deontológicos).
- Los miembros de una profesión deberán poder *elaborar juicios autónomos*, libres de constreñimientos o controles externos y no profesionales.

Esta autonomía profesional opera a dos niveles: individualmente, los profesionales toman una u otra decisión en función del particular problema que les ocupa y según su propio criterio; colectivamente, se rigen de forma organizada por el conjunto de códigos y procedimientos que conforma su profesión como una totalidad.

Una rápida consideración de la ocupación docente a la luz de éstos criterios nos revela algunos puntos deficitarios, a los que ya hacen mención los propios autores.

El ámbito de la autonomía es quizás el más limitado. Los profesores se hallan sometidos a una excesiva burocratización que limita su espacio

de acción. Otro punto deficitario es el aislamiento, circunstancia que dificulta la creación de una conciencia colectiva.

Podríamos concluir diciendo que la enseñanza es una ocupación en vías de profesionalización, y si éste es nuestro deseo, los programas de formación de profesores deberán ser diseñados en consecuencia.

Es necesario señalar que, en cualquier caso, la profesionalización no es un proceso perfectivo, pero es preciso que realice de forma consciente para que la dinámica del proceso resulte beneficiosa.

"Las ocupaciones siguen un proceso dinámico de profesionalización, en el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos de la profesión" .(LATORRE, M.A. 1995. 239).

Es en este terreno en el que la formación, inicial y continua, tiene un papel decisivo que jugar. La práctica educativa se caracteriza precisamente por la existencia de esas "*zonas oscuras e indeterminadas*". (SCHÖN, D. 1983). El profesor no puede reconocer dichas situaciones porque son singulares y únicas. No podemos suprimir estas situaciones ni tampoco darles la espalda.

El reto de la formación inicial es preparar a los futuros maestros para que se adentren en dicha zona y sean capaces de tomar las decisiones pertinentes. La profesionalidad debe aunar la habilidad de discernir lo que

es correcto o aconsejable y la libertad para decidir en consecuencia. Este ha de ser el objetivo que guíe la formación del profesorado.

2.2.2. El proceso de formación inicial del profesorado.

Los principios de retroacción y profesionalización nos han servido de argumento para justificar como necesaria la formación del profesorado. Es el momento de plantearnos como hacer efectivos dichos principios, es decir, de preguntarnos acerca del "proceso", del camino a seguir, de los medios precisos de los que nos vamos a valer.

Como formadores de profesores nos interesa no tanto precisar diseños concretos de intervención sino preguntarnos cuales son los fines y medios de nuestra intervención educativa. No podemos señalar métodos, objetivos o lugares de formación sin antes haber definido con claridad lo que significa para nosotros el concepto de profesor.

Decisiones relativas al modelo de profesor.

Como también habíamos comentado, la formación del profesorado se halla estrechamente ligada al ámbito de la Didáctica, por lo que nos veremos obligados a recurrir a ella para dar respuesta a los interrogantes que ahora se nos plantean en relación a los modelos de profesor que necesariamente han de inspirar este proceso formativo.

Las distintas orientaciones adoptadas a lo largo de la historia en relación con la formación del profesorado se encuentran determinadas, como afirma HERNÁNDEZ-PIZARRO, M.L. (1993):

"... por los conceptos que en cada momento han prevalecido en torno a escuela, enseñanza, curriculum, etc, ya que a partir de ellos se define la función del profesor como profesional que ha de actuar en la escuela". (HERNÁNDEZ-PIZARRO, M.L. 1993, 26).

El amplio abanico de posibilidades y puntos de vista desde los que es posible acceder e interpretar el concepto de profesor ha dado lugar a distintas programas de formación, sin embargo, las diferencias existentes entre unas y otras propuestas son más un problema de confrontación ideológica que técnica.

"Los diferentes enfoques de los paradigmas desde los que se ha abordado la formación de los profesores, no han llegado a cristalizar en programas claramente distintos unos de otros, antes bien por el contrario, en la práctica nos encontramos con rasgos y matices que pertenecen indistintamente a unos y otros programas". (HERNÁNDEZ-PIZARRO, M.L., 1993, 27).

Con el propósito de clarificar esta situación se ha procedido a la identificación de una serie de elementos comunes que habrán de figurar en cualquier modelo, para ser diferencialmente interpretados.

En opinión de ésta misma autora, esos elementos comunes son tres:

- Aquisición de conocimientos y saber hacer.
- Experiencias más o menos controladas.
- Análisis de la realidad.

Cada uno de estos elementos puede ser valorado de modo diferente dando origen a distintas interpretaciones o paradigmas de formación del profesorado.

ZEICHNER, K. (1983), define estos paradigmas de formación del profesorado como:

"Matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación que conforman unas características específicas en la formación del profesorado". (ZEICHNER, K.M., 1983, 3).

Es posible establecer distintas clasificaciones considerando criterios específicos. ZEICHNER, K. (1983) realiza una interesante clasificación considerando que la formación del profesorado puede ser explicada en base a dos dimensiones:

-Dimensión *cierto versus problemático*. Se refiere a la interpretación de los contextos sociales e institucionales desde la formación del profesorado. La gradación de las interpretaciones se realiza en base al carácter problemático. Un contexto puede ser interpretado como cierto o como problemático.

- Dimensión *recibido versus reflexivo*. Se refiere al grado en que el curriculum de formación del profesorado es o no establecido de antemano.

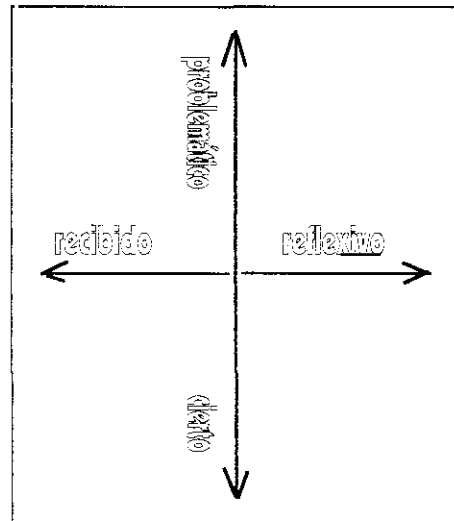


Ilustración nº 4: Cuadro de ZEICHNER (1983)

Tomando como base esta clasificación es posible identificar con un cierto carácter de estabilidad los siguientes paradigmas de formación basados en las distintas interpretaciones del concepto de profesor:

- Formación del profesor basada en la actuación o competencia.
- Formación humanista del profesor.
- Formación del profesor basada en la enseñanza como oficio.
- Formación del profesor basada en la reflexión sobre su propia práctica

a) Formación basada en competencia.

Se corresponden con el 1º cuadrante de la interpretación de ZEICHNER (1983), contexto cierto y currículum recibido. Tomando como base argumental las teorías propias del enfoque conductista del aprendizaje así como los postulados de la Teoría de Sistemas.

"El currículum formativo se presenta como ya elaborado y empaquetado de forma que existen pocas posibilidades de introducir cambios por parte de los estudiantes". (ZEICHNER, K. 1983).

La clave de este planteamiento es el concepto de competencia, definida en términos de actuación o de conductas observables. El profesor es visto como un técnico que se limita a ejecutar dichas conductas.

"Los programas configuran un sistema tecnológico que intenta desarrollar unos objetivos de entrenamiento definidos en términos de conductas que el estudiante conoce con antelación y que acepta como responsabilidad". (MARCELO, C. 1989, 40).

Es posible hacer distintas aproximaciones al concepto de competencia; SCHÖN (1985) presenta hasta cuatro niveles diferentes de opciones: como conducta, como dominio de conocimiento o destreza, como nivel o grado de capacidad juzgado como suficiente y como la

calidad de una persona. VILLAR ANGULO, L.M. (1986) prefiere referirse a ella como "conductas observables".

El proceso de identificación de competencias se basa en modelos filosóficos o en los resultados de investigaciones experimentales, pero ninguna de estas dos vías nos ha proporcionado argumentos contundentes.

"Es evidente que ninguna de las corrientes de investigación, ni el estudio de las características personales del profesor ideal, ni el análisis de las áreas o competencias que desempeña, ha conducido al descubrimiento de claves de identificación que sirvan para la formación docente o para la evaluación de su ejercicio profesional, de forma objetiva, clara y definitiva". (SALVADOR, M.I. 1988, 28).

b) Formación humanista del profesor.

Preocupados por el escaso protagonismo concedido a la figura del profesor, surge la contraoferta formativa basada en planteamientos filosóficos de carácter humanista y fenomenológico. Desde esta perspectiva, el recurso más importante del profesor es él mismo.

"Cada sujeto desarrolla sus estrategias peculiares de aproximación y percepción del fenómeno educativo. (...) La formación del profesorado consiste en capacitar a los profesores en

formación para que sean personas con una adecuada madurez, teniendo en cuenta las tres dimensiones, profesional, personal y de proceso". (MARCELO, C., 1989, 43).

El propósito no es proveer a los profesores de estrategias específicas para responder a unas exigencias concretas del sistema escolar, sino capacitarles con contenidos y métodos apropiados para que puedan elaborar una respuesta personal.

La conquista fundamental de esta paradigma es haber rescatado el valor del componente afectivo de la enseñanza, definiendo la autonomía y el desarrollo personal.

"La formación del profesorado deja de ser un proceso de enseñar a los futuros profesores cómo enseñar, sino que lo importante es el autodescubrimiento personal, el tomar conciencia de si mismo. De esta forma, la formación del profesorado adquiere unas dimensiones personales, relacionales, situacionales e institucionales que es preciso considerar para facilitar en cada sujeto su propio desarrollo personal, (PÉREZ SERRANO, G. 1978, 75).

c) Formación del profesor basada en la enseñanza como oficio.

Podemos definir esta perspectiva como síntesis conciliadora de los principios tecnocráticos y humanistas que lleva a la consideración del

profesor como artesano.

"Concibe la enseñanza como un oficio y al profesor como una persona que domina la técnica y el arte de dicho oficio". (MARCELO, C. 1989, 44).

Bajo este enfoque, las prácticas asumen un valor considerable porque es en ellas donde se demuestra la competencia del profesor, configurándose como el elemento fundamental para adquirir el oficio de profesor.

Las practicas de enseñanza se conciben como un proceso de iniciación, mediante el cual el profesor-maestro enseña al estudiante un conjunto de destrezas y actitudes que habrán de ser asimiladas por los estudiantes. Se trata de una práctica dirigida que se basa en el saber hacer que se presupone al que sabe enseñar.

Como señalan STEVENS Y MORRIS (1972,8): *"Si quieres llegar a ser un buen profesor haz lo que los buenos profesores hacen".*

Dos son las grandes críticas que recibe este enfoque: la pasividad del alumno y el excesivo protagonismo concedido a la figura del supervisor de prácticas, a quien no se le exige en ningún momento demostración alguna de su capacidad para el desempeño de dicha tarea.

d) Formación del profesor basada en la reflexión sobre su propia práctica.

Se reclama para el profesor un mayor protagonismo, de manera que sea el propio profesor el que se responsabiliza sobre sus actos. Esta responsabilidad le convierte en un verdadero profesional, que mediante la reflexión resuelve sus problemas.

La formación del profesorado tiene como objetivo prioritario preparar a estos para que sean capaces de controlar su propia práctica. Esto supone adoptar una actitud crítica así como adoptar una disposición favorable para el análisis del contexto social que rodea a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Es necesario un replanteamiento de las teorías sobre la enseñanza, siendo uno de los aspectos básicos el cuestionamiento de todos aquellos aspectos de la enseñanza asumidos como válidos. El replanteamiento teórico supone también un replanteamiento de la práctica que se traduce en una perfecta integración de ambas.

"La práctica produce un conocimiento que ha de ser necesariamente considerado por su valor a la luz de la teoría".

(HERNÁNDEZ-PIZARRO, M.L., 1993,33).

El elemento práctico del currículum formativo es crucial y ha de ser especialmente diseñado de modo que se proporcionen situaciones de aprendizaje que faciliten al alumno

la construcción de su propio pensamiento.

Todo lo referido en relación a la formación de los maestros ha de ser críticamente valorado. La reflexión crítica acerca de los principios y orientaciones señaladas es necesaria e importante para replantearse de forma integrada el sentido y la forma que debe adoptar un programa de formación.

Si hemos defendido que el objetivo prioritario de la formación del profesorado es proveer a la sociedad de verdaderos profesionales capaces de dominar las diferentes situaciones educativas, es lógico que al plantearnos mediante qué procesos podemos lograr este propósito nuestra respuesta se oriente hacia el desarrollo de esa profesionalidad.

2.2.3. Formación para el desarrollo profesional.

a) Concepto de desarrollo profesional.

El concepto de desarrollo profesional posee, como señala LATORRE, M.A.(1995), una variada calidad semántica, además de recoger en un único vocablo los principales rasgos que pretendemos enfatizar a la hora de planificar y desarrollar el currículum formativo de los profesores.

"El término desarrollo profesional es un concepto nuevo, intercambiable con otros conceptos como perfeccionamiento, profesionalización o formación del profesorado (...) Por otra parte, el término desarrollo tiene un sentido de evolución y continuidad que supera la clásica yuxtaposición entre formación inicial y formación continua". (LATORRE, M.A., 1995, 236).

Ser un profesional no es un estado inalterable, sino una actitud, un proceso de constante renovación, por eso, la formación del futuro maestro debe orientarse hacia el desarrollo de esa actitud profesional. evidentemente, ese desarrollo no finaliza con el periodo de formación inicial, sino que convive con el docente todo el tiempo que dure su actividad profesional.

"El conjunto de hechos, acciones, opiniones, creencias y conocimientos que se asocian con la profesión, comprendiendo aspectos tan diversos como son: la historia personal de cada uno, la formación académica que se ha recibido, la trayectoria laboral que se ha seguido, la experiencia docente que se tiene, etc, que en definitiva son aspectos relevantes que configuran un forma de "ser profesional" una manera de "entender la profesión y una evolución o unos cambios en la profesionalidad". (FORNER, A. y OTROS, 1994, 111).

Las últimas tendencias formativas parecen converger en este planteamiento centrado en el desarrollo profesional, no obstante, al no existir un modelo formativo único, el desarrollo profesional adquiere interpretaciones diversas a la hora de concretarse en un diseño formativo.

b) Modelos de formación basados en el concepto de profesionalidad.

No es posible hablar de una única propuesta formativa dado que la formación del profesorado esta integrada en una comunidad histórica y científica, caracterizada por un conjunto de principios y valores que no son plenamente compartidos por otras comunidades, pudiendo llegar incluso a ser fuente de enfrentamiento entre ellas.

"La formación del profesorado no es una actividad asilada ni puede considerarse una célula autónoma e independiente del conocimiento y la investigación: su concepción y su proceso deriva de unos marcos teóricos, de unos supuestos que en un determinado momento son predominantes en el conocimiento social y educativo o en las personas que poseen el poder". (IMBERNÓN, F. 1994, 34).

Es necesario referir todo proceso formativo a un marco de referencia específico o "modelo" en el que se incluyan, en primer lugar, el conjunto de supuestos acerca de la procedencia del conocimiento, y en segundo

lugar, la referencia a los modos en que dicho conocimiento es adquirido por los profesores.

Básicamente, existen dos grandes tendencias a la hora de interpretar el concepto que nos ocupa: una concepción tradicional de la profesionalidad, calificada por SCHÖN, D.A. (1983) como *"racionalidad técnica"*; y una nueva orientación basada en la reflexión y la actitud crítica.

Perspectiva técnica: A la luz de esta primera perspectiva, que ya hemos calificado como técnica, se entiende que el conocimiento que debe poseer un profesional se compone básicamente de una información teórica y academicista que debe guiar su práctica profesional. LATORRE (1995), utiliza la metáfora del espejo, queriendo significar con ello que dichas teorías han de ser reflejadas en la práctica.

"Concibe el conocimiento profesional a través del espejo de las disciplinas académicas bien definidas, de la investigación científica y de las teorías de las que el profesional tiene que adherirse y por las que su práctica debe guiarse." (LATORRE, M.A., 1995, 239).

La formación se entiende como entrenamiento para adquirir y adaptarse a patrones de comportamiento y conlleva una forma de investigación externa, que precisa de un investigador experto y ajeno a la realidad escolar para que analice y valore lo que en ella acontece.

Numerosas investigaciones realizadas en el ámbito de lo educativo han constado la ineficacia de este tipo de planteamientos en los que se simplifica y limita la verdadera naturaleza de lo educativo. Las nuevas tendencias investigadoras tienden a una aproximación menos desvirtuada como señala WITROCK, M. (1991):

"Una saludable tendencia actual es la aparición de modelos y programas de investigación más complejos, que tienen en cuenta la amplia gama de determinantes que influyen sobre la práctica de la enseñanza y sus consecuencias". (WITROCK, M. 1991, 11).

Perspectiva crítica: La segunda orientación, entiende la profesionalización como un proceso en el que el conocimiento no es adquirido, sino construido; el profesor ha de ser capaz de elaborar su propio conocimiento profesional.

Existen diversas teorías y paradigmas de investigación en los que se definen distintas maneras en las que dicho conocimiento se genera. Por ejemplo, la tesis de ELBAZ, F. dió lugar a los estudios sobre conocimiento práctico; otros autores hablan de conocimiento artesanal (BROWN Y MACINTYRE, 1985).

Este nuevo planteamiento supone una reconceptualización de la práctica docente: los conocimientos no se aplican en la práctica, se generan en ella, siendo el profesor el responsable de este proceso.

"La función docente ha de superar, con la creación constante del conocimiento pedagógico, esa práctica encorsetada y asumir su verdadero protagonismo en los procesos de profesionalización". (IMBERNÓN, F. 1994, 30).

Los profesores ya no han de limitarse a aplicar los métodos que les han predicado, sino los que han adquirido durante su proceso de formación. Gracias a este nuevo planteamiento los docentes adquieren autonomía y prestigio profesional. Hemos querido reflejar en la ilustración nº 5 este planteamiento.

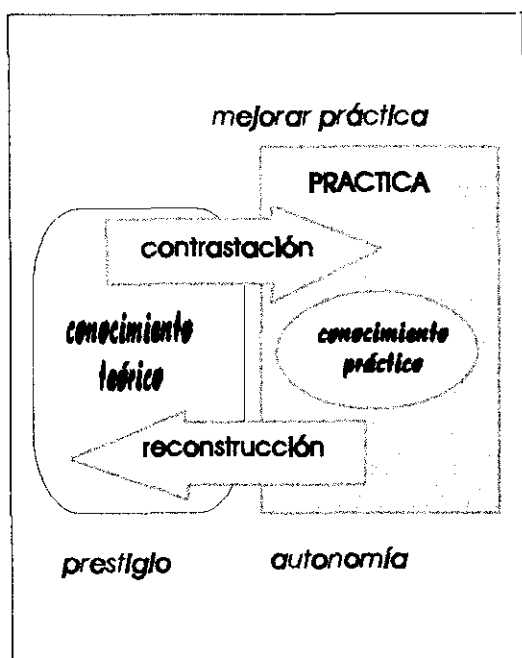


Ilustración nº 5: Formación y desarrollo profesional.

c) Modelos de desarrollo profesional del profesorado.

Describiremos a continuación con grandes pinceladas los diferentes modelos de desarrollo profesional, insistiendo en aquellos aspectos que se relacionen con la formación práctica, formación a la que se le otorga un papel definitivo.

Basándonos en la exposición de LATORRE, M.A. (1994), es posible considerar cinco modelos desde los que se interpreta el concepto de desarrollo profesional; cada una de estas interpretaciones dará lugar a una propuesta formativa diferente

Los modelos proponen cinco vías u opciones de desarrollo profesional. Las vías propuestas son:

- Modelo Autónomo.
- Modelo basado en la observación y la supervisión.
- Profesionalización a través del desarrollo curricular y mejora.
- Profesionalización a través del entrenamiento.
- Profesionalización a través de la investigación.

Desarrollo profesional Autónomo o Autodirigido.

Se confía plenamente en el juicio personal del profesor como la mejor guía posible para dirigir los objetivos

del profesor en su crecimiento personal, considerándose como desarrollo profesional cualquier programa o actividad que los profesores realizan con el propósito de promover su propio aprendizaje.

La idea básica es en opinión de CLARK (1994) que los profesores son los diseñadores de su propia formación y aprendizaje, determinando los objetivos y seleccionando las actividades para su logro. Se trata pues de un proceso de crecimiento personal desde las peculiares creencias y compromisos del profesor, una búsqueda de madurez.

Los sentimientos, actitudes, percepciones e ideas individuales poseen una enorme importancia. La forma en que cada uno se ve a sí mismo y a los demás, el modo en que ve el proceso educativo va a repercutir en las actividades docentes.

La fundamentación teórica para esta corriente interpretativa podemos encontrarla en las teorías de la psicología humanista, la fenomenología y la psicología perceptual.

Desarrollo profesional basado en la observación y supervisión.

Bajo este modelo se agrupan un conjunto de programas y actividades que tienen en común proporcionar retroacción a los profesores sobre su práctica docente.

Existe una gran variedad de propuestas que podemos incluir bajo esta denominación, como es el caso

de la supervisión clínica, el apoyo profesional mutuo, la retroacción constructiva, evaluación del profesor, mentoring, aprendizaje experiencial.

La reflexión y el análisis son los medios indiscutibles para el logro de dicho crecimiento personal y profesional. Este, puede mejorarse a través de la retroacción de observadores externos. (HERNÁNDEZ-PIZARRO, M.L, 1993).

En los procesos de observación y supervisión de la práctica escolar, se benefician las dos partes implicadas, prácticos y observadores. Los primeros reciben retroacción sobre su práctica docente desde el punto de vista ajeno. lo que les ayuda a conocerse mejor, los segundos se benefician de la observación de sus colegas, pues implica tener que preparar la observación, devolver la información recogida y discutir los resultados.

Desarrollo profesional a través del desarrollo curricular y la mejora

Se sustenta en la idea de que el colectivo docente actúa como una comunidad de investigación que trabaja en un proyecto común. En la medida que los profesores se implican en proyectos de diseño y desarrollo curricular, el profesor se convierte en un desarrollador del currículo lo que contribuye a su desarrollo profesional (MEC, 1987).

Generalmente son proyectos que se inician para dar respuesta a algún problema que la escuela tiene plan-

teado. El éxito del mismo puede requerir que los profesores adquieran conocimientos o destrezas específicas, como por ejemplo estrategias de desarrollo cooperativo que faciliten el desarrollo profesional.

El proceso que caracteriza este modelo suele iniciarse siguiendo los pasos propios del pensamiento reflexivo de DEWEY (1933) o bien los de la investigación acción.

Desarrollo profesional a través del entrenamiento/formación.

Denominado también por FEIMAN-NEMSER, S. (1991), como tecnológico, ha tenido una gran influencia en la formación. Esta denominación se debe a que su meta es la eficacia docente, inscribiéndose dentro del paradigma proceso-producto.

El foco de atención recae en el conocimiento de destrezas de aprendizaje. Tiene una perspectiva eficientista tanto de la enseñanza como del desarrollo profesional. La enseñanza consiste en una serie de destrezas conductuales que se deben practicar y dominar, lo que supone que es posible mejorar la enseñanza modificando las conductas del docente.

Se apoya en las teorías de la

microenseñanza como vehículo de análisis de la práctica.

Desarrollo profesional a través de la investigación.

Tiene como objetivo desarrollar hábitos de indagación para formar profesores autónomos, reflexivos, adaptativos que resuelvan sus problemas (TOM, A. 1985). El profesor es un agente activo de su formación, no se limita a recibir, sino que reflexiona, toma decisiones y plantea problemas.

Los supuestos y principios que sustentan este modelo señalan que la enseñanza reflexiva debiera ser el eje en torno al cual ha de girar la formación del profesorado. (MARCELLO, C. 1989). Los profesores habrán de desarrollar esa capacidad de indagación a través de algún método de investigación en el aula como puede ser la Investigación-acción.

Se apoya en las teorías de la psicología cognitiva y en los estudios del pensamiento de los profesores de CLARK, C.M. y YINGER, R.J. (1980). Debemos también considerar la influencia decisiva de los planteamientos propios del enfoque crítico de la enseñanza (ADLER Y GOODMAN, 1986) así como el de SCHÖN sobre la reflexión en la acción.

2.3. NIVELES DE DECISIÓN

Al definir la formación del profesorado como ámbito decisonal, necesitamos preguntarnos a quien correspondetomardichasdecisiones. La contestación a esta pregunta nos conduce hacia una aproximación al estudio de lo educativo desde el punto de vista de la sociología, es decir, considerando lo educativo como un subsistema inmerso en la compleja estructura del macrosistema social.

"La Educación es un complejo de hábitos mentales que varía en cada país, en cada época, en cada medio social." (LERENA, C; 1987,127).

La estructura jerárquica de éste sistema de referencia es asumida por el sistema educativo y se explica desde los mismos principios.

A la sociología se le hace imposible pensar que nada de lo que hace el hombre particular sea comprensible si no se la pone en relación con el medio, con el conjunto de relaciones de interdependencia: normas, valores, conductas que definen un mosaico estructural cuyos principales elementos son la posición y el estatus.

Tomaremos prestados de la Sociología los conceptos de posición (estatus) y papel para clarificar por qué es necesario diferenciar tres niveles de referencia en relación a la toma de decisiones en el ámbito de la formación inicial del profesor.

"Al hablar de estatus se piensa en el puesto que les corresponde

a los distintos miembros en el sistema de un conjunto social (...)
El centro del concepto de estatus se halla en las relaciones formales del rango en el sentido de la superioridad, igualdad o inferioridad de jerarquía. Depende de él , en tanto implica una determinada posición en el seno de un grupo, que el individuo tenga "mucho o poco que decir". (LERSCH,P.1967,142).

La posición o estatus alude pues a una determinada condición a la que se le asocia una determinada cuota de participación. Pertenecer a una determinada posición, equivale a tener unos derechos concretos, situación que automáticamente genera el concepto de papel.

"El papel es el conjunto de actitudes, convicciones y modos de conducta que uno, en su posición, ha de tener y realizar y que por eso son esperados de él". (LERSCH, P. 1967, 143).

Los niveles que pretendemos definir en éste apartado hacen referencia a este conflicto. Las diferencias entre cada uno de los niveles vienen definidas por el grado de responsabilidad y el alcance de las decisiones en relación a la formación inicial del profesor.

En todos los niveles existe, como ya indicábamos, una misma preocupación inicial: lograr una adecuada formación que garantice la calidad de la educación, pero las responsabilidades imputables a cada nivel son distintas como acabamos de comentar. (Tabla 1)

NIVEL	OBJETIVO	RESPONSABILIDAD
Administrativo	<i>Formar profesores que aseguren la calidad de la educación</i>	Nuevas Titulaciones
Institucional	<i>Diseño, planificación y propuesta de desarrollo de programas de formación.</i>	Planes de estudio Plan de prácticas
Personal	<i>Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza.</i>	Teoría crítica Orientación de alumnos

Tabla nº 1: Niveles de decisión.

2.3.1. Nivel Administrativo: compromiso de calidad

"El hombre que la educación debe plasmar en nosotros no es el hombre tal y como la naturaleza lo ha creado, sino tal y como la sociedad quiere que sea". (LERENA, 19, 127)

Cada sociedad se convierte en el marco de referencia imprescindible desde el que se definen los principios, moldes y tendencias educativas que cristalizarán en un proyecto concreto. Sin la referencia a ese marco, cualquiera de las afirmaciones que venimos reflejando en el presente documento carecería de sentido, o tal vez sería más preciso decir que ni tan siquiera se habrían producido, porque sólo en y para una determinada cultura tiene sentido plantearse un programa formativo.

"El desarrollo de un proyecto de cambio -asumamos que ese puede ser el caso de la formación del profesorado- parece estar en función de la interacción

de diversos factores que se refieren al proyecto en sí, ...a variables contextuales (demanda social)... a instituciones y departamentos". (ESCUDERO MUÑOZ, J.M. 1991, 412).

Disponer y suministrar los medios y materiales necesarios para que dicho proyecto pueda ser desarrollado es el cometido de la administración educativa. Seamos más precisos ...

¿Qué tipo de cuestiones están siendo abordadas desde la administración y por qué?

La L.O.G.S.E, en su artículo 4.3 suscribe que *"Las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo"*.

Las administraciones educativas son clara y abiertamente las responsables de proporcionar el modelo curricular a seguir, es decir, de señalar las distintas metas formativas hacia las de dirigir el proceso educativo. Lo que a simple vista puede interpretarse como una posición de

interpretarse como una posición de control y poder absolutos no pasa de ser un intento de coordinación, un principio unificador bajo la constante necesidad de renovación, como resultado de la mutabilidad del contexto histórico y político en que se desarrolla todo proceso formativo.

Si la educación se ha propuesto como principio responder a las necesidades del momento, es preciso que desde las administraciones educativas se reconozca abiertamente esta situación y se adopten las medidas necesarias.

"A las administraciones educativas corresponde el fomento de la investigación y de la innovación de los ámbitos curricular, metodológico y tecnológico, didáctico y organizativo". (Preámbulo de la LOGSE).

En el contexto que nos está tocando vivir, la nueva propuesta formativa está contenida en las páginas de la LOGSE, Ley de Ordenamiento General del Sistema educativo, promulgada en 1990. Desde este marco legislativo no sólo se define la estructura y funcionamiento del Sistema Educativo español, también se establecen las bases para garantizar la calidad de la propuesta educativa diseñada; pero...

¿Qué entendemos por calidad?

La palabra "calidad" se ha transformado en el referente obligado, en el cedazo a través del cual que todo debe ser tamizado, sometido a un riguroso control de calidad que certifique su eficacia.

La calidad ha pasado de ser una meta lejana para convertirse en un requisito obligado, e incluso oficialmente controlado. Existe en nuestro país una Asociación española de Normalización y certificación, (AENOR) cuya existencia demuestra nuestros planteamientos acerca del protagonismo concedido a la calidad. Como señala el presidente de la asociación que acabamos de citar, en uno de sus folletos divulgativos, *"la calidad es intrínseca a la evolución de la humanidad y esta directamente conectada con la modernidad"*. (LARRAÑAGA, J.)

Esta afirmación es especialmente válida en el entorno educativo, en el que el planteamiento y revisión de los principios de acción es una constante.

No resulta pues innovador hacer referencia a la calidad en este ámbito, ni siquiera desde una perspectiva endocéntrica. Las palabras de GARCÍA HOZ, V. pronunciadas ya hace más de diez años, constituyen una prueba doblemente concluyente de que los argumentos de calidad deben estar en la base cualquier planteamiento docente.

"Hablar de calidad de la educación es utilizar una expresión nueva, que responde, sin embargo, a una preocupación tan antigua como las reflexiones sobre la educación misma. Porque, en definitiva, en toda reflexión sobre las cuestiones educativas subyace o se busca un concepto de educación". (GARCÍA HOZ, V. 1981, 9)

En 1981, el C.S.I.C dedica una de sus publicaciones al tema que nos

ocupa. En dicha publicación, el profesor GARCÍA HOZ,V. define la calidad de la educación en relación a tres parámetros. (Ver ilustración nº 6).

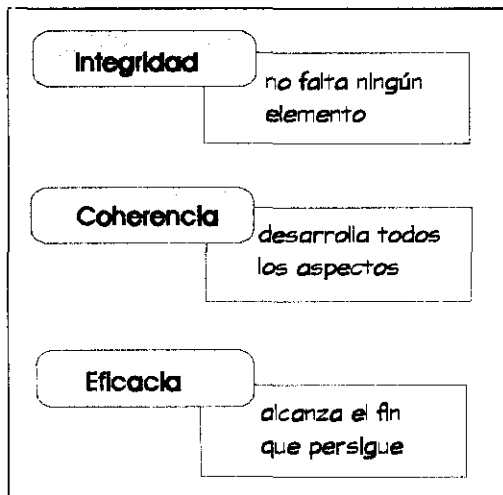


Ilustración nº 6: Concepto de calidad según definición de GARCÍA-HOZ,V.(1981).

"Se podría definir la calidad educativa como el modo de ser de la educación que reúne las características de integridad, coherencia y eficacia". (GARCÍA HOZ,V. 1981,10).

Es este último parámetro, la eficacia, el de mayor peso a la hora de tomar decisiones respecto a la calificación del desarrollo del proceso educativo.

"La eficacia opera sobre la aceptación previa de unas finalidades que se deben concretar en objetivos que han de ser alcanzados utilizando los medios de que se pueda disponer". (GARCÍA HOZ,V. 1981, 15).

La reforma educativa de 1990 ha supuesto un compromiso con la sociedad española en la consecución de un enseñanza de calidad. Con el fin de ayudar a las Administraciones Educativas a garantizar a todos los ciudadanos este derecho, se crea en 1993, (R.D. 928/1993, de 18 de junio), el instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), cuyo cometido principal es la evaluación general del sistema educativo que se concreta en el análisis del alcance y los resultados de las innovaciones introducidas.

¿Qué medidas se toman desde las Administraciones Educativas en relación a la formación inicial del profesorado ?

Se vive en nuestro contexto histórico y político general un clima de inquietud y vigilancia en torno a la figura del maestro. Como afirma IMBERNÓN, F. (1994,7) en una de sus últimas publicaciones dedicadas al tema que nos ocupa...

"...parece que el profesorado en los últimos decenios ha pasado a ser más importante , y no únicamente por el número creciente (...) sino, según parece, por la importancia que últimamente se le quiere dar a su trabajo."

Los profesores son considerados como pieza clave para el logro de una educación de calidad. Es el trabajo de estos profesores el que va a condicionar el desenlace de la propuesta educativa de la administración.

"La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples elementos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación" (Preámbulo de la LOGSE, 1990).

La formación del profesorado no se escapa a ese control al que la sociedad de finales del milenio somete a sus productos. La institucionalización de la formación del profesorado es la prueba de dicho control.

La decisión de formar a los futuros profesores en instituciones específicamente diseñadas para tal fin dentro de cada uno de los sistemas educativos se explica desde el deseo de la sociedad, catalizada a

través de la administración educativa, de garantizar a todos los ciudadanos, una educación de calidad.

"La LOGSE incorpora la Formación Permanente como un derecho y una obligación del profesorado y su desarrollo se constituye en responsabilidad de las Administraciones y de los propios centros". (Documento del MEC., 1995).

Los cambios en la organización y estructura del Sistema Educativo también se han visto acompañados por la reforma de los planes de formación de maestros.

Los estudios que habrán de ser cursados para obtener el título de maestro quedan regulados en el siguiente Real Decreto:

244768 REAL DECRETO 1440, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención.

El artículo 28 de la Ley Orgánica 11/ 1983, de 25 de agosto , de Reforma Universitaria (LEY) dispone que el Gobierno a propuesta del Consejo de Universidades, establecerá los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como las directrices generales de los planes de estudios que deban cursarse para su obtención y homologación. Asimismo , por Real decreto 1497/1987, de 27 de noviembre ("Boletín Oficial del Estado" de 14 de diciembre), se establecieron las directrices generales comunes que aparecen definidas en el propio Real Decreto como aquellas que son de aplicación a todos los planes de estudios conducentes a cualquier título universitario de carácter oficial (...)

De conformidad con lo dispuesto en las disposiciones citadas, procede establecer las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del título universitario de Maestro en sus distintas especialidades.

Evidentemente, las disposiciones legales arriba citadas no agotan la complejidad del tema que nos ocupa, siendo necesario remitirnos a otros niveles en los que se concreta y da forma al proyecto de reforma propuesto. Así lo manifiesta ESCUDERO MUÑOZ, J.M:

"Un proyecto de reforma de la educación de un país determinado requiere, además, la movilización y concentración de buen número de esfuerzos, intereses, recursos, instituciones y personas en la persecución de sus propósitos, pues el cambio, por su aspiración a la transformación y mejora efectiva de la educación, no puede agotarse en el mero diseño y prescripción por parte de la administración de qué es lo que se ha de cambiar y cómo ha de hacerse". (ESCUDERO MUÑOZ, J.M. 1991, 20).

En el ámbito educativo, las decisiones tomadas y las acciones emprendidas van más allá de lo prescrito desde esferas administrativas, dada la naturaleza misma del fenómeno. Los educadores no podemos olvidar que el fin último de la Educación en el hombre. Como señala GARCIA HOZ, V. (1981, 22).

"Cuando los problemas de la educación han alcanzado dimensión universal y son objeto de preocupaciones políticas es muy frecuente pensar en la sociedad y olvi-

darse de la persona. Por esta razón es menester llamar la atención hacia este tremendo riesgo que amenaza por convertir la educación en una tarea puramente política".

2.3.2. Nivel institucional: la investigación como principio.

Las decisiones tomadas desde las Administraciones Educativas, son decisiones de rango político en las que se señala una línea de trabajo o tronco decisional que necesita ramificarse para llegar de forma efectiva a esa realidad educativa en la que se generan directamente los problemas. Como advierte ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1991, 385):

"Una buena política de reforma no puede agotarse en el diseño de un currículum escolar valioso, sino que ha de contemplar al mismo tiempo la articulación adecuada de aquella política de desarrollo que es necesaria para su puesta en práctica".

Las Instituciones de Formación Inicial del profesorado vienen ocupando un nivel intermedio en la articulación de los programas de formación inicial del profesorado, sin embargo, esta situación de responsabilidad es desconocida o deliberadamente olvidada en muchos de los centros de Formación de maestros.

Esta actitud bloquea cualquier intento de reforma planteado desde instancias superiores. Los cambios educativos son, en virtud de esta situación, inadecuadamente valorados porque sencillamente quedan reducidos a la edición de una serie de documentos que descansan plácidamente en los escaparates de librerías y bibliotecas.

"El día a día de la formación, cuando acriticamente se dan por sentadas estas cuestiones, termina siendo algo demasiado alejado de las buenas intenciones que suelen recoger los diseñadores de planes a gran escala". (ESCUDERO MUÑOZ, J.M., 1991, 416).

Una política de formación verdaderamente coherente ha de considerar el potencial de las instituciones formativas como agentes de cambio, actuando como filtro de las intenciones manifestadas en el nivel inmediatamente anterior.

Volver la espalda a esa realidad no sólo no resulta improductivo, sino que impide el verdadero progreso educativo, evitando que los proyectos formativos sean verdaderamente contrastados.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1991, 416) nos incita a abandonar esta postura, insistiendo en que

"... hemos de ser menos ingenuos al contemplar las buenas intenciones que adornan los macroproyectos de formación del profesorado y percatarnos

mucho más de la importancia decisiva de la micropolítica de formación".

Estas mismas palabras son perfectamente aplicables a la situación de cambio vivida en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Las reformas vividas por esta institución a consecuencia de la implantación de los nuevos planes de estudio para la obtención del título de maestros, así como de la integración de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y la Sección de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, ha obligado a un replanteamiento general no sólo de las estructuras organizativas, sino también de las competencias y principios de acción.

Tanto los departamentos, como de las comisiones surgidas en el seno de la Junta de Facultad, se han de responsabilizar de tomar las decisiones pertinentes para el adecuado desarrollo del proceso de formación del profesorado.

En un momento de cambio, como el que vivimos, todos los niveles son responsables del éxito o fracaso. No hay un verdadero cambio si este no es asumido por todos.

¿Cuál es la responsabilidad que han de asumir las instituciones de formación del profesorado?

No es nuestra intención realizar un trabajo de revisión y análisis del devenir de las instituciones de formación del profesorado, ni siquiera dentro del ámbito nacional. Las razones que nos avalan pueden deducirse de los argumentos señalados por MOLERO PINTADO, A. (1987,27):

"Los antecedentes en la formación ampliada de los maestros son numerosos. Debo precisar que en general, la legislación sobre enseñanza es tan abundante en cualquier aspecto como precarios los resultados de su aplicación".

Baste señalar que la creación de centros o instituciones en los que se formara a los futuros maestros surge en el momento mismo en el que se pretende mejorar la calidad de las prestaciones ofrecidas a todos los ciudadanos y pasa por el reconocimiento de una serie de competencias docentes específicas que el maestro ha de poseer.

Cómo norma general, las enseñanzas impartidas en las instituciones destinadas a la formación del profesorado han estado vinculadas a las exigencias culturales y estructurales existentes en las aulas de E. Primaria.

"Las primeras normales preparaban maestros con una competencia general, capaces de servir en una escuela única que generalmente significaba una escuela unitaria con un solo maestro, mientras que nuestras escuelas actuales y muy especialmente desde la prolongación del tronco común, necesitan enseñantes con unas competencias muy diferenciadas y en unas proporciones muy definidas". (DE GUZMÁN, M. 1986, 11).

No obstante, los principales cambios sufridos en la denominación, relevancia y organización de las instituciones de formación de profesores se explican como resultado de los cambios políticos.

LOS HOMBRES DE SU HISTORIA		
1838 Gil de Zárate/ P.Montesino	Liberales	Las crean
1849 Bravo Murillo	Conservador	Las reduce
1857 Claudio Moyano	Moderado	Las profesionaliza
1868 Severo Catalina	Conservador	Las suprime
1868 Ruiza Zorrilla	Liberal	Las restaura
....		
1909 Rodríguez S. Pedro	Maurista	Funda E. Normal Superior.
1914 Francisco Bergamín	Liberal	Las reforma
...		
1970 Villar Palasí	Franquista	Las integra en Universidad
1986 José Mª Maraval	Socialista	Proyecta suprimirlas

Tabla nº 2: Los hombres de su historia. DE GUZMÁN, M. (1986)

El trabajo de MANUEL DE GUZMÁN (1986) en torno a las Escuelas Normales resulta especialmente ilustrativo de éste hecho. Bajo el título "Los hombres de su historia", nos presenta una interesante revisión histórica a modo de cuadro sinóptico. La tabla nº 2 es una versión abreviada de dicho cuadro .

Desde 1991, las Escuelas Normales de la Universidad Complutense de Madrid están viviendo un nuevo reto en su evolución. La decisión rectoral de integrar dichos centros en una nueva institución que acoge a todas aquellas instituciones vinculadas con la formación y la educación ha de ser positivamente interpretada y no limitarse a la reorganización externa de las enseñanzas. La integración de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado en la Facultad de Educación apunta hacia una estrecha interacción y colaboración entre aquellas instituciones de mayor tradición investigadora, léase Facultades, y las aquellas tradicionalmente vinculadas a la realidad escolar como son las Escuelas de Formación del Profesorado. Una mayor colaboración redundaría en beneficio de ambas, permitiendo que las teorías educativas alcanzasen realmente los niveles de enseñanza básicos.

¿Cuál es la responsabilidad de estas instituciones ?

Es preciso evitar que el devenir de las instituciones de formación del profesorado continúe a la deriva,

supeditado a los cambios políticos, o lo que es peor, dominado por la ignorancia y la falta de iniciativa. No se trata tampoco de oponerse a las propuestas de renovación que surgen en un determinado contexto, sino de afrontar la evidente disociación existente entre lo que se dice y lo que se hace, porque no existe un verdadero diálogo entre investigación y acción.

"Los cantos a la modernidad pedagógica tropiezan con la resistencia estructural, política, institucional, de un sistema que no sabe cuánto le conviene cambiar." (MARTINEZ BONAFÉ, J. 1989 ,11) .

Las instituciones de formación del profesorado pueden contribuir de forma decisiva a superar esta falta de diálogo si son capaces de afrontar el estudio de los problemas educativos desde una perspectiva crítica que posibilite que el conocimiento pedagógico sea debidamente criticado para constituirse en verdadero principio de renovación. Para MARTINEZ BONAFÉ ,J.(1989) es fundamental adoptar esa postura crítica.

"La forma en que un principio pedagógico constituye un planteamiento de renovación pedagógica, nos obliga a situarnos en las interacciones que se producen dentro de un bucle donde la relación teoría-práctica curricular y la relación pensamiento-acción en el profesor se iluminen bajo el foco de una teoría crítica de la educación." (MARTINEZ BONAFÉ ,J.1989, 17).

Las instituciones formativas como laboratorios de investigación.

La legislación universitaria vigente, (Ley de Reforma Universitaria, 1983) supuso una gran conquista para las Universidades otorgando a estas autonomía y competencia en materia de enseñanza, siempre con el referente de la calidad docente, pero añadiendo un nuevo criterio: la investigación. En estos términos se expresa la ley en relación a este tema:

"La autonomía universitaria exige y hace posible que docentes, investigadores y estudiantes cumplan con sus respectivas responsabilidades en orden a la satisfacción de las necesidades educativas, científicas y profesionales de la sociedad" (Ley de Reforma Universitaria, art.2º, 1983)

La investigación es el arma de que disponen las Universidades para hacer valer sus criterios a la hora de concretar los diseños propuestos en niveles superiores de articulación. Pero desgraciadamente nuestro conocimiento relativo a los procesos de formación inicial de los profesores procede en un elevado porcentaje de nuestra experiencia cotidiana, por lo que carecemos de respuesta para muchos de los interrogantes que se plantean en las Comisiones de Planes de estudio nombradas por las Universidades.

"La formación del profesorado no puede permanecer más tiempo en un estado de feliz

ignorancia e ineficacia consistente en clases magistrales románticas, de un lado, y experiencia "práctica" no planificada de otro. Estamos a la vista genuina de principios teóricos de medidas operativas, e incluso de tecnología educativa para caminar hacia un método de valoración de la enseñanza basado en la actuación." (PECK y TUCKER, cit. por VILLAR ANGULO, 1990, 55)

Crece cada vez más, dentro de la comunidad de formadores e investigadores, el deseo y la necesidad de disponer de un cuerpo de conocimientos propios y diferenciado, si bien relacionado e interdependiente con el desarrollo de otras ciencias. Frente a ese conocimiento básicamente experiencial, se ha tomado la opción del conocimiento científico y el camino de la investigación para el estudio y análisis del proceso de formación de maestros.

Actualmente, la formación del profesorado ha desarrollado su propio campo de investigación, indagando problemas específicos de su estructura conceptual. El incremento en número de las publicaciones relativas a éste tema es una prueba irrefutable de la significatividad que ha ido adquiriendo. Tomemos como ejemplo una publicación de reconocido prestigio y de inapreciable contribución al desarrollo de la investigación educativa como el "Handbook of Research on Teaching", editada por la American Educational Research Association (Asociación Americana de Investigación Educativa). En 1963 se publicó el primer Handbook on Research on Teaching, en el que no se hacía

referencia alguna a la formación inicial del profesorado. Los artículos referidos a la formación inicial del profesorado se han ido abriendo camino en los índices de los diferentes "Handbooks" editados, hasta que en 1990 se publica el Handbook of research on teacher education, manual completamente dedicado, como su título indica, a la formación de los enseñantes.

La proliferación de investigaciones ha supuesto también un enriquecimiento del significado otorgado al término investigación educativa que ha dado lugar a distintas corrientes interpretativas, aunque básicamente podemos diferenciar dos grandes posturas: la interpretativa y la explicativa.

El enfoque explicativo, como su nombre indica, se plantea como función básica de la investigación la explicación de los fenómenos educativos y eventualmente su control (KERLINGER, 1985). Frente a esta postura, la perspectiva interpretativa, defiende que investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativa. En palabras de CARR, W. 1983, 38)...

"...su tarea principal no es construir teorías científicas que puedan comprobarse experimentalmente, sino construir informes interpretativos que capten la

inteligibilidad y la coherencia de la acción social revelando el significado que tiene para aquellos que la realizan".

La investigación sobre la formación inicial del profesorado nos permite un estudio sistemático de los problemas que surgen en el proceso de desarrollo de los programas formativos en dicho ámbito. En esa sistematización incluimos cuestiones como...

- Cuales son los patrones aceptables.
- Que métodos de enseñanza son los válidos.
- Qué procedimientos habremos de utilizar para la valoración del programa.

En definitiva, la investigación nos proporciona criterios para la toma de decisiones responsable, pero estos criterios son especialmente difíciles de establecer dada la compleja naturaleza de este ámbito formativo.

" Los formadores de profesores han definido como el centro de la investigación, la búsqueda de causas que aseguren la calidad del programa y la efectividad de los graduados". (DOYLE, W. 1990, 7).

La investigación también evitará que la formación del profesorado quede diluida en el conjunto de teorías didácticas, curriculares y organizativas.

Adoptar una actitud investigadora es lo que nos va a permitir avanzar en el descubrimiento y sistematización del conocimiento relativo a la formación del profesorado.

"La formación del profesorado es, pues, una interrelación de teorías, modelos, principios extraídos de investigaciones experimentales, reglas derivadas de la práctica, que aún no han sido debidamente sistematizadas."(VILLARANGULO, L.M. 1990, 47).

2.3.3. Nivel personal: reflexión para el desarrollo profesional.

¿Por qué incluir el nivel personal?

Poner en marcha una propuesta formativa no es una mera cuestión administrativa, para que ésta sea real hemos de implicar no sólo a los centros, sino también a los departamentos y a los profesores. Incluir a los profesores como el último peldaño en la escalera de decisiones respecto a la formación del profesorado supone admitir tres premisas básicas:

1.- Que los profesores son sujetos reflexivos, racionales, con plena capacidad para emitir juicios y tomar decisiones.

2.- Que los pensamientos y creencias de los profesores guían y orientan su conducta.

3.- Que las teorías externas e impuestas determinan mínimamente su comportamiento en el aula.

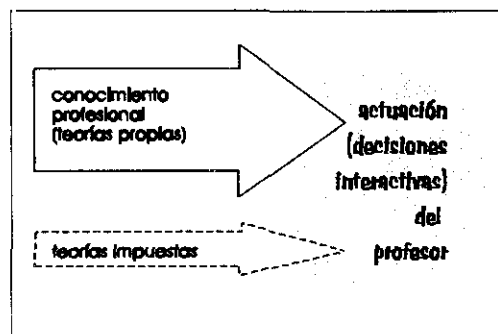


Ilustración nº7: Fundamentación de la actuación docente.

Para demostrar las premisas anteriores basta con sumarnos a la corriente de investigación del pensamiento del profesor. Esta corriente de pensamiento surge en pleno apogeo del paradigma proceso producto como crítica a la estrechez de los planteamientos de la investigación educativa limitada por el enfoque positivista.

En este contexto surge la obra de JACKSON (1968), "La vida en las aulas". JACKSON se plantea la necesidad de considerar la singularidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje dominados por la complejidad de la vida en el aula, la incertidumbre ante las reacciones de los alumnos y la necesidad imperiosa de actuar. Todo ello quedaba fuera de los planteamientos propios del enfoque tecnológico, por lo que este autor propugnaba la necesidad

de abordar directamente cuáles eran los procesos de pensamiento de los profesores ante esta situación a la que se enfrentaban día a día. En palabras del propio autor:

"Nunca se han descrito las cualidades personales que permiten que los profesores puedan atender las demandas de la vida de la clase. Pero entre estas cualidades figura, sin duda, la habilidad para tolerar la enorme ambigüedad y frecuente caos que veinticinco o treinta alumnos no muy bien dispuestos crean cada hora". (JACKSON, 1975, 177).

Los trabajos de JACKSON no tuvieron, como era de esperar, gran acogida en ese momento histórico, pero sí inspiraron trabajos posteriores. Autores como ZAHORIK (1970) o TAYLOR (1970) retomaron la propuesta de JACKSON en sus estudios sobre la planificación de los profesores; no obstante, la "aceptación oficial" de las teorías sobre el pensamiento del profesor no se produjo hasta el año 1974 en la Conferencia Nacional de Estudios sobre Enseñanza, organizada por el National Institute of Education (USA). Más cercano en el tiempo y en el espacio se celebró en España el Primer Congreso Sobre Pensamiento Y Toma de Decisiones de los Profesores de La Rábida, Huelva (1986). Los estudios, tesis doctorales y publicaciones referidas al tema eran cada vez más numerosos.

Demostrar que las creencias educativas de los profesores influyen

y determinan su conducta docente ha sido la pretensión de diversos trabajos de investigación, aunque los resultados no han sido siempre concluyentes.

CONE (1978) y RUSKO (-1978) no hallaron en su estudio evidencia suficiente para confirmar la relación entre las creencias tradicionales /progresistas de los profesores y las decisiones que tomaban sobre la gestión de la clase, no obstante, podemos argumentar que la metodología empleada ha influido decisivamente en los resultados obtenidos, dado que se recurrió a situaciones reales en lugar de simuladas.

Utilizando como instrumento un cuestionario y aplicando la técnica del análisis de correlación canónica, WAHLSTROM y otros (1982) estudiaron la relación entre las creencias de los profesores y su conducta en clase, encontrando que existía una correlación significativa entre ambos conjuntos de variables.

Las metodologías empleadas por los distintos investigadores preocupados por el tema se ha ido complicando cada vez más, adaptándose a la naturaleza específica de las variables estudiadas. Así, los resultados de WAHLSTROM fueron confirmados por BAUCH (1984) quién además de elaborar un "Inventario de Creencias Docentes", mantuvo entrevistas y realizó observaciones con una muestra de los profesores encuestados.

Un factor que contribuyó de forma decisiva al auge de este nuevo

campo de investigación fue la Psicología Cognitiva, en especial los estudios sobre procesamiento de la Información. Apoyados en estas teorías, se realizaron estudios desde la consideración del profesor como un *"procesador clínico de información"* (SHULMAN, L.Y ELSTEIN, A.S. 1975).

En esta línea de investigación, hemos de citar los trabajos de SHAVELSON, R.J. Y STERN, P. (1981) en los que se considera a los profesores como *"profesionales racionales que realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto."* (SHAVELSON Y STERN, 1981, 373).

Se plantea que el ser humano ante situaciones complejas y debido a su limitada capacidad de procesamiento de información se ve obligado a simplificar o redefinir el ambiente en que se desenvuelve su actuación.

En función de la relevancia concedida a los estímulos, el profesor capta unos e ignora otros; su atención es selectiva y su comportamiento es racional, no con respecto a las tareas reales, sino con respecto al *"modelo simplificado de la realidad que ha construido."* (SHAVELSON, R.J. Y STERN, P. 1981, 374).

Esto significa que el comportamiento de los profesores está dirigido por sus pensamientos, juicios y decisiones, pero continúa existiendo una gran laguna en nuestro conocimiento psicológico para poder explicar la relación entre pensamiento y acción. Como señalan SHAVEL-

SON, R.J. Y STERN, P. (1981, 374) *"para comprender la enseñanza debemos comprender cómo se pasa del pensamiento a la acción"*.

Surge así una vía nueva de investigación preocupada por conocer *"cuales son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional"*. (MARCELO, C. 1987, 16).

Nuevas investigaciones demostraron que los juicios y decisiones de los profesores no dependían de su modo particular de interpretar su experiencia, por lo que la vía hacia la comprensión de la relación entre el pensamiento y la actuación de los profesores no podía limitarse a la identificación de estrategias de procesamiento de la información, sino que había que *"buscar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo como el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular"*. (PÉREZ, A. Y GIMENO, J. 1988, 44).

Es conveniente señalar que la investigación sobre el pensamiento del profesor no aspira a formular leyes generales para explicar los fenómenos estudiados.

"Las generalizaciones que se derivan de este tipo de intervención no funcionan como predictores de sucesos futuros, sino como guías para la comprensión de situaciones y contextos particulares" (CLARK, C. Y YINGER, R. 1980, 116).

Los estudios sobre pensamiento del profesor comprenden actualmente una tan variada complejidad que podría alejarnos peligrosamente de nuestra pretensión inicial en este momento concreto. Nuestro propósito era aportar argumentos que validasen nuestras premisas iniciales con las que justificábamos la necesidad de constatar el decisivo papel que juegan los profesores como verdaderos controladores del proceso de formación.

Consideramos que los argumentos aportados dejan constancia suficiente de que son las reflexiones y teorías en uso de los profesores las que condicionan su actuación docente, por tanto, lo que ocurra realmente en el aula es *"el resultado de un proceso negociado e interactivo entre los individuos y los apoyos y obstáculos organizativos"*. (TABACHNIK. B. Y ZEICHNER, K. 1985, 148).

Colocamos así a los profesores ante una situación de verdadera responsabilidad frente al desarrollo real de los procesos de enseñanza, y de modo particular, en situaciones de cambio y renovación impuestas.

"La práctica de la renovación pedagógica en las escuelas va a depender en gran medida, de la asunción por los propios profesores de los principios de una pedagogía crítica y renovadora, y de las acciones estratégicas destinadas a vencer los obstáculos socio-culturales, institucionales y burocráticos". (MARTINEZ BONAFÉ, F. 1989, 19).

Existe no obstante, una preocupación argumental. que podría ensombrecer nuestros argumentos, referida al campo semántico atribuido al concepto de profesor. Aunque no se hace ninguna referencia explícita que limite este concepto al de profesor de enseñanza primaria, distintas informaciones sobre el desarrollo de la información nos revelan que los estudios han sido realizados con profesores de este nivel formativo. Nos preguntamos ¿Es lícito transferir las competencias demostradas para los profesores de primaria a los profesores de cualquier nivel, y de modo especial, a los formadores de profesores ?

Demos la vuelta al argumento y preguntémonos si existe alguna característica de los formadores que les haga sustancialmente diferentes, por eso nos hemos preguntado ...

¿ Quiénes son los responsables de formar a los profesores ?

Podemos definir sencillamente al profesor como aquella persona que enseña algo a alguien, lo que nos conduciría directamente a dos criterios básicos de clasificación de los formadores: en función del contenido de su enseñanza (de Psicología, de Lengua, de Química, ...) y en función del nivel (de primaria, de secundaria, universitario).

Remitiéndonos a los criterios de clasificación antes mencionados, el responsable de la enseñanza de los profesores es un profesor universitario, pudiendo ser su área de

contenido cualquiera de las consideradas como necesarias en el currículum de formación básica.

La cuestión es si existe un denominador común para todos los profesores universitarios que enseñan "a ser maestros".

Hemos querido retroceder al momento histórico en que se definió por primera vez en nuestro país la figura del profesor o formador de maestros para constatar en que términos se planteó la cuestión.

"Fue la célebre ley del ministro Claudio Moyano en 1857 la que definió con precisión en su artículo 70 las condiciones para ser profesor de Escuela Normal. En resumen eran estas: ser maestro superior y haber cursado estudios de Retórica y Poética, un curso completo de Pedagogía con aplicación también a los sordomudos y ciegos, más un curso de Derecho Administrativo". (MOLERO, A., 1989, 27).

Administrativamente hablando, no se exige ningún requisito específico para acceder al puesto de formador de futuros maestros. Tras este hecho se esconde una evidente falta de confianza y de reconocimiento social de la labor realizada por los profesionales de la educación. Tampoco existen evidencias explícitas que puedan servir de argumento para justificar su incapacidad para reflexionar, tomar y elaborar sus propias teorías, por lo tanto asumire-

mos como cierta la premisa de que los profesores, sin descender a otros subniveles de clasificación, un profesor es ...

"... un sujeto que está valorando constantemente la situación, procesando información acerca de ella, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando la acción sobre la base de estas decisiones y observando los efectos de la acción en los estudiantes". (CLARK, C Y YINGER, R. 1979, 247) .

No obstante, pese a no existir evidencia administrativa, existe la tendencia a considerar, tanto desde el punto de vista de los teóricos, como por parte de los propios implicados, que existe un colectivo de formadores de profesores.

A nivel teórico se busca algo más que ese sentido de colectividad, tratando de identificar realmente aquellos aspectos que podrían caracterizar y definir a ese colectivo, al que se denomina como formadores de formadores.

¿Cuáles son las competencias y dominios de un formador de profesores?

" El formador ha de llegar a ser un experto en educación, profundizar en las tendencias, teorías y modelos educativos, así como analizar el sentido y estructura de los sistemas educativos". (MEDINA, A. 1990, 63).

La figura del formador de formadores surge como la de experto formador, verdadero profesional de la enseñanza. En principio, no todos los formadores han de ser formadores de formadores, aunque personalmente considero que de no ser así, se crearían situaciones de desigualdad y conflictos de poder que empeorarían la situación.

Centrémonos pues en aquellos aspectos que van a caracterizar al colectivo de formadores de formadores. La calidad de la enseñanza va a ser no sólo un objetivo, sino casi una razón de ser, por lo que se requiere una determinada disposición actitudinal, y una cuidada preparación científica. Por lo que a actitudes se refiere...

" El formador de formadores ha de lograr un estilo reflexivo-indagador sobre la práctica del aula, en el que filtre los aspectos y modos de llevar a cabo la actividad de enseñanza." (MEDINA, A. 1990, 64).

Es preciso que el formador aplique el conocimiento científico para transmitir eficazmente la realidad., buscando una síntesis entre la teoría y la práctica, tomando postura ante la transformación de la realidad.

La preparación científica que debe poseer comprende, según este mismo autor:

- Un dominio profundo de un ámbito de conocimiento (área del saber) con misión interdisciplinar.

- Adquisición de la didáctica y capacitación para el saber, organizando optimamente el aula, el centro, el taller o el lugar elegido de desarrollo ocupacional.

Existe también una pequeña porción del formador que ha de hacerse a si mismo, en especial a la hora de desarrollar su trabajo. La actuación del formador ha de ser original, coherente e integra.

El formador frente a los cambios educativos.

Esa búsqueda de la calidad supone un cuestionamiento constante de los procesos de enseñanza, por lo que va siempre asociada a cambios y renovaciones. Por esta razón:

"El formador asume la innovación no como una actividad más , sino como el núcleo esencial de su tarea, su modo de enfocar la actividades y el marco en el que da sentido a su trabajo (MEDINA, A.. 1990, 65).

A modo de síntesis final, transcribimos el Modelo de formador de formadores propuesto por Medina. (Ilustración nº 8)

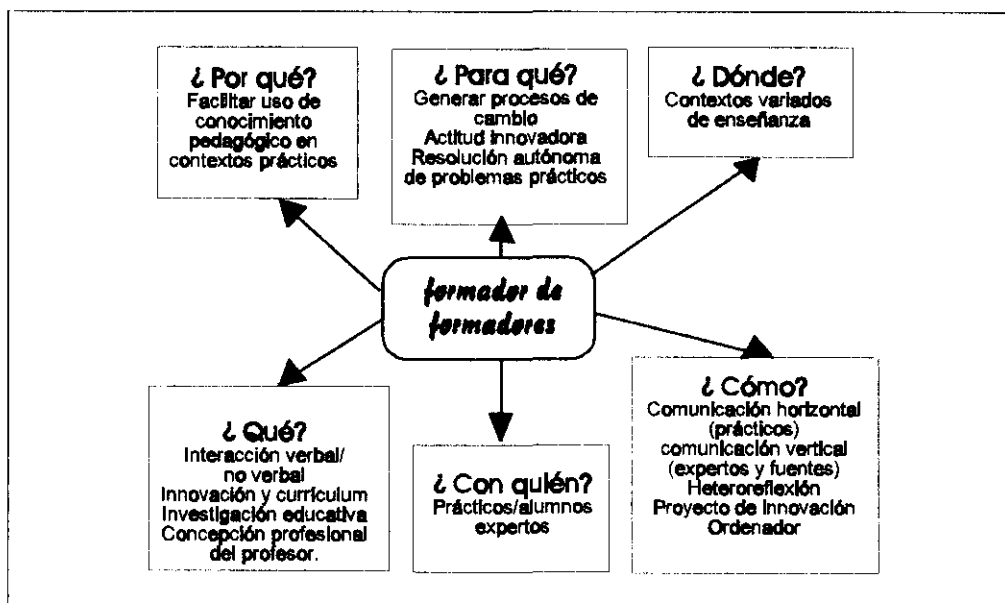


Ilustración nº8: Modelo de Formador de Formadores. MEDINA, A (1990,94)

3. EL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.

Todos los aspectos considerados hasta el momento han ido tejiendo una complicada estructura referencial que precisa ser ordenada.

Es absolutamente necesario trazar un camino de salida en el laberinto de opciones presentadas. Realizar esta labor de selección, ordenamiento y establecimiento de relaciones, sintetizar en una única propuesta coherente el itinerario a seguir en la formación inicial del profesorado es, en definitiva, definir el "currículum formativo" específico para el citado ámbito formativo.

Sólo desde el marco de referencia del currículum de formación inicial del maestro es posible delimitar el concepto y sentido de nuestro objeto de estudio: las prácticas de enseñanza.

3.1. EL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN COMO SÍNTESIS DE POSICIONES.

Cualquier intento de delimitación conceptual de la formación práctica del maestro que no considerara que las prácticas de enseñanza son un componente del proceso formativo general, estaría desvirtuando su verdadero sentido; por eso necesitamos especifica en primer lugar que entendemos por currículum.

3.1.1. Pluralidad semántica del término currículum.

La riqueza conceptual del término "currículum" es una prueba más de la constante renovación y cambio al que están sometidos todos aquellos procesos relacionados con la formación. Es interesante comprobar como un término relativamente reciente, (BOBIT, 1918) ha desatado sentimientos tan variados.

"La realidad es que el concepto sigue presentándose impreciso y polisémico. Es una palabra que en los últimos años a raíz de la Reforma en educación que ha cuajado en la LOGSE, se ha creado en el profesor cierta suspicacia y recelo por su desconocimiento y por pensar que se les va a imponer algo que no acaban de comprender." (CISCAR, C., 1992, 5).

La "suspiciacia" creada en torno al término currículum es en definitiva un espejismo, ya que este no tiene ningún sentido en si mismo, sino que es el resultado de un interesante proceso de toma de decisiones, siendo la primera de éstas determinar qué sentido se le da al propio concepto de currículum.

No debemos afanarnos en buscar una definición que sintetice todas las posturas y matices diferentes, puesto que en esta diversidad reside uno de los encantos del currículum, sin embargo, como señala CISCAR, C. (1992, 11), *"creemos más operativo entresacar unas ideas que deben presidir un concepto no exclusivista ni radicalizado del currículum"*.

Tomando como base la propuesta de COLL (1988), a la que hace referencia CISCAR, C (1992, 12), las "ideas" o atributos esenciales del currículum quedaría reflejadas en la siguiente tabla:

VALOR INSTRUMENTAL	Ser un instrumento de guía y orientación para el profesor.
PRINCIPIO INTEGRADOR	Servir de punto de encuentro entre las intenciones educativas y los principios generales por una parte, y la práctica pedagógica por otra
FLEXIBILIDAD	Estar abierto a la crítica y constante revisión.

Tabla nº 3: Principios del Currículum. Tomado de CISCAR, C. 1992.

Establecer esta relación de atributos no nos exime de elaborar nuestra propia selección. Nuestra interpretación del concepto de curri-

culum guarda una estrecha relación con la línea argumental seguida en el desarrollo del presente proyecto de investigación.

No es ni siquiera preciso engrosar el listado de definiciones del concepto con una versión personal original, puesto que nuestras intenciones coinciden básicamente con las expresadas por autores como GIMENO SACRISTÁN, J. (1987, 11). Consideramos que el curriculum es...

"...el conjunto de los supuestos de partida, las metas que se desean lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas".

El curriculum se dibujaba así como el paso obligado para la concreción de nuestras intenciones inicialmente manifestadas.

El curriculum es un campo decisonal que supone asumir una opción, porque no existe una única posibilidad formativa.

"No hay un mundo real del aula, del aprendizaje y de la enseñanza, hay muchos mundos reales, quizá incorporados uno dentro de otro, quizás ocupando universos paralelos que frecuentemente y a veces de una manera impredecible interactúan entre sí" (WITROCK, M. 1986, 18).

Cuando el investigador se aproxima a cada uno de estos mundos, se encuentra su propia serie de hechos. Es improbable que en una única propuesta se pueda abarcar toda la diversidad de lugares, hechos, acontecimientos y principios.

Dado que en la definición inicialmente propuesta no se hace

referencia a los procesos que justifiquen esta opcionalidad, nos decantamos definitivamente por la definición de ZABALZA, M.A. (1989) puesto que en ella se considera la necesidad de justificar y reseñar como parte esencial del curriculum las razones que justifican nuestra toma de decisiones.

"Es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de los conocimientos, habilidades, actitudes, etc, que se considera importante trabajar en la escuela años tras años. Y por supuesto la razón de cada una de estas opciones". (ZABALZA, M.A. 1989, 46)

3.1.2. Curriculum y paradigma de formación.

Como ya hemos señalado, el curriculum no constituye en sí mismo un principio de acción, por eso, debemos buscar fuera de éste los orígenes de su diversidad. Desde cada comunidad científica de investigación se comparten concepciones específicas, se plantean distintas propuestas formativas o paradigmas de formación del profesorado. Son estas propuestas las que se van reflejar en las distintas concepciones del curriculum.

"El curriculum de la formación inicial del profesorado depende en gran medida del modelo de profesor que se acepte como válido y como consecuencia del

tipo de paradigma de formación de profesorado que se asuma". (MARCELO, C. 1989, 54).

Existen distintas clasificaciones en las que se categorizan la gran variedad de enfoques interpretativos del concepto de profesor. La clasificación realizada por LATORRE, M.A. (249, 1995) nos parece además de completa, la más adecuada a nuestro discurso conceptual. En ella se señalan distintas concepciones de profesor que tienen la práctica como marco de referencia :

- como profesional reflexivo.
- como profesional crítico.
- como profesional formador

a) El profesor como profesional reflexivo.

Entiende que lo que caracteriza a un profesor como profesional es su capacidad y disponibilidad para reflexionar sobre todo lo que hace. Esto supone un replanteamiento de la práctica que se concibe como un proceso de reflexión, de indagación y de mejora a través de la propia autoevaluación. Como afirma ZABALZA :

"No es lo importante que el profesional sepa mucho o poco, sobre todo sabe replantearse lo que sabe, está acostumbrado a revisar su actuación y a aprender de ella, lo que se llama actor deliberativo". (ZABALZA, M.A., 1989, 20).

La reflexión no se concibe como una mera actividad de análisis técnico o práctico, sino que incorpora un

compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas y sociales más justas y democráticas.

Cuenta este enfoque con la aprobación explícita del Ministerio de Educación y Ciencia, desde el que se afirma abiertamente que...

"...El modelo de formación que se propone parte de una reflexión del profesorado sobre su práctica docente, que le permite repensar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas básicos de funcionamiento y las actitudes propias". (M.E.C. 1989, 106).

b) El profesor como profesional crítico.

El profesor así calificado ha de recurrir al uso sistemático de estrategias de investigación. El profesor ha de saber por lo tanto *"utilizar los resultados de las investigaciones en su tarea docente y asume el papel de investigador de su propia práctica". (LATORRE, A. 1995, 251).*

También supone un replanteamiento del modo cómo se aprende; buscamos apoyo en la teoría crítica para llegar a una mejor comprensión de los rápidos cambios sociales, de los problemas relacionados con tales cambios del modo en que todo esto se deja sentir en la escuela. La relación entre teoría y práctica se complica: ya no es una relación lineal.

"La práctica envuelve opciones estratégicas en función de las particulares circunstancias en

las que ésta se desenvuelve. La acción práctica es, por tanto, la consecuencia de los juicios prácticos de los sujetos que actúan sobre tal actuación y sobre las condiciones en que se realiza". (MARTINEZ BONAFÉ, F. 1989, 70).

Bajo el enfoque crítico los planteamientos reflexivos no quedan excluidos, pero son considerados bajo la categoría de instrumentos y no como fin en sí mismos.

"La teoría educativa crítica, entonces, a través de la reflexión, proporciona al profesor conocimiento sobre sí mismo y sobre la situación en la que trabaja, y es a través de éste aprendizaje y en el curso de éste aprendizaje, cómo el profesor puede actuar para transformar, emitiendo juicios prudentes sobre lo que es posible y debe hacerse en cada momento". (MARTINEZ BONAFÉ, 1989, 72).

c) El profesor como profesional formador.

Esta línea interpretativa está más relacionada con todas aquellas actividades que los profesores realizan con el fin de facilitar el desarrollo profesional, propio y de sus colegas. Esta propuesta se concretaría en los llamados modelos colaborativos en los que se destaca la importancia del grupo como medio de favorecer los procesos de maduración personal y profesional del docente.

"Se entra en una dinámica de trabajo que nos lleva al contraste y reflexión de la práctica educativa desde el seno de la colegialidad y del grupo". (LATORRE, M.A. 1995, 254).

Los profesores adquieren una nueva función, la de profesores formadores, formadores de otros colegas. Se plantean gran variedad de medios y estrategias para el logro de éste objetivo, lo que nos lleva a caracterizar al formador en su relación con otros colegas como mentor, como facilitador, como observador o como coinvestigador.

Esta idea del profesor formador genera una gran necesidad de preparación específica para esta función que habrá de ser asumida en los propios planes de formación. A la hora de diseñar el prácticum se habrá de ser especialmente sensibles a esta circunstancia.

"Los diseños de los prácticos deberían contemplar necesariamente la facilitación de situaciones en las que la colegialidad, los contactos sistemáticos entre colegas, en forma de modelos o como simples estrategias, se promovieran y apoyaran". (LATORRE, M.A. 1995, 257)

3.1.3. Elementos que estructuran el Currículum.

Existen, además de los atributos antes señalados, una serie de elementos de cuyo ordenamiento y estructura depende la configuración

definitiva del currículum. GIMENO SACRISTÁN, J. (1987), señala como elementos estructuradores los siguientes:

"En la configuración y desarrollo del currículum podemos ver interimplicarse prácticas políticas, administrativas, económicas, organizativas e institucionales, junto a prácticas estrictamente didácticas; dentro de todas ellas juegan supuestos muy distintos, teorías, perspectivas e intereses muy diversos, aspiraciones y gestión de realidades existentes, utopía y realidad". (GIMENO, J. 1987, 33).

Cómo señalábamos al inicio de este primer capítulo, la formación del profesorado *"hace referencia a todo un conjunto de experiencias vagamente coordinadas"*. (DOYLE, W.,-1992). Una buena política curricular podría llevarnos a superar esta afirmación y a transformar la formación en un conjunto de experiencias *"perfectamente coordinadas y justificadas"* relativas al planteamiento de unos objetivos, conocimientos y destrezas.

Una composición estructural muy parecida, pero más completa, es la que nos propone LANDSHEERE, (1987)

"Cualquier curriculum de formación del profesorado debería tener en cuenta estas cuatro cuestiones básicas, así como proporcionar oportunidades para plantearlas en una amplia variedad de situaciones educativas. ¿Cuáles son los objetivos de

educación? ¿Cómo varían los objetivos en función de los alumnos? ¿Cómo se pueden conseguir los objetivos? ¿Cómo se conoce que se han conseguido los objetivos". (LANDSHEERE DE G. 1987).

También a nivel estructural es difícil lograr el consenso entre los diferentes grupos ideológicos, no obstante, parece que el problema se refiere más a la prioridad otorgado a unos elementos respecto de otros más que a la existencia de los mismos. Este es al menos el sentir manifestado por CISCAR, C. (1992):

"A lo largo de la evolución que la conceptualización del currículum ha experimentado se comprueba que, paralelamente, existe también una evolución en cuanto al número y características de los elementos que componen el currículum. En cada momento se priorizan unos u otros o se incorporan componentes nuevos que modifican la estructura del mismo". (CISCAR, C. 1992, 16).

En la situación en la que actualmente nos encontramos, y apoyándonos igualmente en los argumentos manifestados por esta misma autora, *"parece existir un amplio acuerdo sobre las cinco dimensiones que tiene el diseño curricular aunque estas puedan adoptar diferentes formas"*. (CISCAR, C. 1992, 16)

Estos cinco componentes han adoptado ya definitivamente una morfología interrogativa, estructura morfológica que viene a confirmar

la definición de currículum como "campo decisional". Pasamos a continuación a determinar cuales son esa cinco dimensiones.

La primera cuestión que ha de quedar previamente aclarada hace referencia a las intenciones y orientaciones generales de todo el currículum., es decir *"hacer explícitas las intenciones del sistema educativo"*. (M.E.C. 1989, 21).

Una vez referidas las intenciones, los interrogantes a los que ha de dar respuesta el currículum son:

- 1º ¿ Qué enseñar?
- 2º ¿ Cuándo enseñar?
- 3º ¿Cómo enseñar?
- 4º ¿Qué, como y cuando evaluar?

a) Las metas del programa formativo.

Las metas de todo programa formativo no pueden ser formuladas sin referirse al tipo de profesor que se pretende formar. Por esta razón es necesario identificar previamente los paradigma de referencia.

Partimos ya de una postura sesgada por el profesionalismo:

"El profesor es un profesional, por lo que el docente deberá adquirir en su etapa formativo, una competencia profesional que le capacite para desarrollar distintas funciones de la actividad docente". (M.E.C. 1987, 165).

Desde el propio Ministerio se señala lo que se entiende por profesional, haciendo explícitos en definitiva los rasgos que definen el perfil del profesor ideal.

"El perfil deseable de profesor deberá ser el de un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad". (M.E.C 1989,171).

Otorgar al profesor el calificativo de profesional no es meramente un galardón que aumente su prestigio; a nivel formativo este calificativo tiene serias consecuencias, es especial en todo lo relativo a la formación práctica y a la relación de ésta con el resto del proceso formativo. MONTERO (1988), llega las siguientes conclusiones:

"Conceptualizar al profesor como profesional permite entenderlo como: poseedor de una base de conocimiento suficientemente amplia para desarrollar su tarea, capaz de generar conocimiento sobre su práctica, de usar los recursos necesarios para mejorarla, con una actitud positiva hacia su desarrollo profesional continuo, con una autonomía en la realización de su tarea, capaz de adecuarla al contexto y de cooperar con otros profesionales, con un código ético y mecanismos de autocrítica".-(MONTERO, L. 1988, 16).

Lo que se nos propone en definitiva es un perfil de profesor flexible, abierto al cambio, crítico consigo mismo y a la vez con un dominio de destrezas cognitivas y racionales.

El hecho de considerar la enseñanza como una actividad profesional supone una nueva visión del conocimiento que los profesores deben poseer.

Se piensa más en el uso que el futuro profesor va a hacer de dicho conocimiento en el ejercicio de su actividad laboral, que pasa por *"el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de las ideas mediante procedimientos de investigación en el aula"*. (STENHOUSE, 1984, 197).

Todo esto supone un replanteamiento de las intenciones educativas en las que habrá de considerarse como objetivo prioritario no solo una mejora del aprendizaje en si, sino también una renovación continua de los profesores y los centros. Los objetivos pierden su carácter perfecto para abrirse a la renovación constante que supone la formación permanente del profesor. Sólo desde esta premisa tiene sentido hablar de profesionalización docente.

Desgraciadamente, dentro del colectivo de profesores está más arraigado el sentimiento de individualismo que el de profesionalización, con el inconveniente de que esta última no puede lograrse si antes no se supera esa tendencia al aislamiento que, enmascarada bajo el nombre de autonomía o independencia, sólo contribuye a empobrecer sus vías de información y su capacidad de decidir críticamente sobre sus acciones.

La profesionalización es una cuestión colectiva, difícil de alcanzar

mediante propuestas individualistas.

"No cabe duda de que el desarrollo de la escuela como organización dentro de la cultura colaborativa exige la ruptura con el individualismo, la soledad, la reserva, la autosuficiencia, la fragmentación y el aislamiento tan característicos de la escuela". (HARGREAVES, 1992,).

Para que surja esa cultura de la colegialidad, ese clima de mutua ayuda entre colegas, se requiere la creación de estructuras organizativas que propicien esta cultura. Los diseños de los practicums deberían contemplar la facilitación de situaciones de colegialidad..

Se han abandonado los modelos de profesor tradicional como mero experto técnico por el de profesor reflexivo, crítico, investigador y formador. En las definiciones de fines y objetivos generales del programa formativo las referencias al desarrollo de funciones son sustituidas por procesos de desarrollo de estrategias.

b) El contenido de la formación: ¿Qué enseñar?

Los contenidos ocupan un lugar privilegiado en muchas de las definiciones de currículum. CISCAR, C. (1992) en un estudio comparado de distintas definiciones concluye como una de las ideas o matices comunes a casi todas ellas hace referencia a los contenidos:

"Contenido previamente seleccionado con vistas a conseguir un título, superar un curso o nivel, es decir, presenta organizados los saberes que los alumnos deben aprender". (CISCAR, 1992, 19).

El currículum es para muchos una selección de los contenidos que en determinada cultura se pretenden transmitir, con una estructura y organización específica, debidamente refrendado por una teoría científica.

Existe por tanto una viva preocupación por esclarecer cuales son los contenidos que deberían incluirse en el currículum de formación de los

profesores. A partir de los datos aportados por una encuesta de la UNESCO a la que respondieron 25 países, MARÍN IBAÑEZ (1980) pudo llegar a la conclusión de que los componentes básicos de todo programa de formación del profesorado eran cuatro: educación general (30%), educación especializada (30%), estudios pedagógicos (25%) y prácticas (15%). EGBERT (1985), en un estudio posterior, obtuvo una clasificación y proporción muy semejante: el 44% se dedica a materias especializadas; curriculum y métodos un 24%, experiencias practicas el 9% y fundamentos de educación (11%). Ver diagrama comparativo en ilustración nº 9.

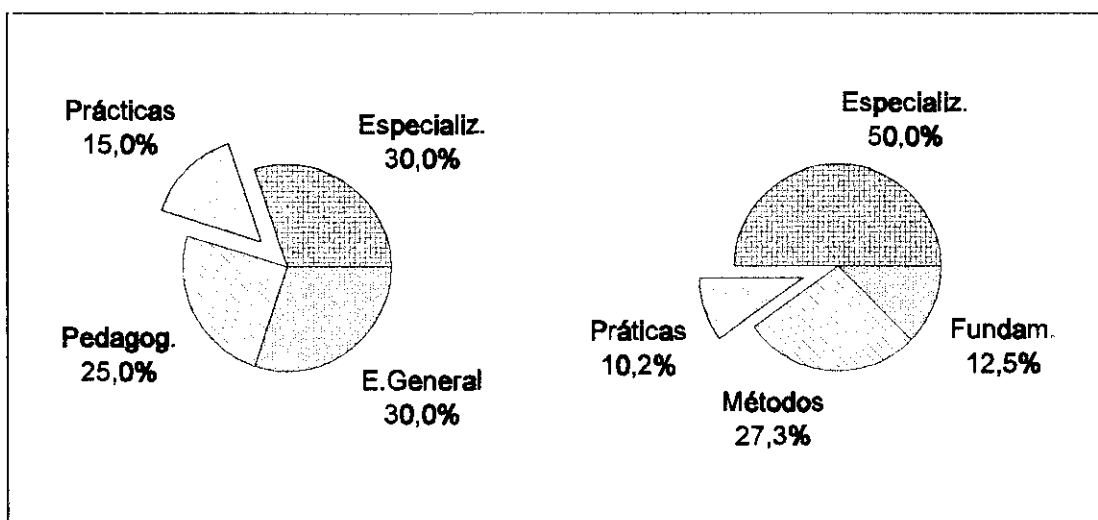


Ilustración nº 9: Componentes del currículum de formación inicial del profesorado.

MARCELO (1989) realiza una recopilación más exhaustiva en la que llega a recoger hasta doce trabajos de distintos autores en los que se analiza en contenido de la formación del profesorado. El cuadro

elaborado por el propio autor es el que reproducimos en la ilustración nº10. Es posible encontrar algunos elementos que son comunes a todos los estudios como es el caso de la adquisición de conocimientos y

destrezas referidas a dimensiones y destrezas propiamente profesionales. La formación práctica, aunque no ha sido referida como tal por la mayoría de los autores, si ha sido tomada en cuenta en una proporción que merece ser constatada.

La variedad es nuevamente vivida como motivo de preocupación, por lo que en 1987, los ministros europeos aprobaron una resolución en mayo de 1987 en la que se recomienda que la formación inicial debe insistir en los siguientes aspectos:

- Adquisición de aptitudes humanas y sociales.
- Práctica pedagógica y conocimiento del sistema escolar y su funcionamiento.
- Dominio de ciertas disciplinas y comprensión de las materias.
- Reflexión sobre los valores de transmisión.

Gimeno y Fernández (1980)	Snyder y Andersen (1980)	Mislarci (1980)	Pickie (1984)	Denemark y Nater (1984)	Vaughan (1984)	Egbert (1985)	Cruickshank (1985)	Kirk (1986)	Landsham (1987)	Seannell (1987)
Contenidos científicos	Conocimiento especializado	Reflexión problemas educativos	Conocimiento parascularista	Educación general	Educación general	Educación general	Educación general	Educación general	Educación general	Educación general
Disciplinas de fundamentación profesional	Conocimiento pedagógico	Reflexión problemas educativos	Conceptos básicos	Especialidad específica	Conocimientos sobre enseñanza	Conocimientos sobre enseñanza	Conocimientos sobre enseñanza	Conocimientos específicos	Conocimientos específicos	Estudio de una materia
Prácticas docentes	Adaptación de destrezas	Conocimientos de los medios	Dominio genérico de enseñanza	Aprendizaje pedagógico específico	Conocimientos sobre el cambio y la innovación	Conocimientos sobre el cambio y la innovación	Conocimientos sobre el cambio y la innovación	Conocimientos sobre el cambio y la innovación	Conocimientos sobre el cambio y la innovación	Educación profesional
	Construcción de sí mismo	Conocimientos de psicología	Técnicas de acción educativa	Educación pre-profesional						

Ilustración nº 10: Contenidos del Curriculum de Formación del Profesorado según distintos autores. Tomado de MARCELO, C. (1989)

La especificación de contenidos ha de considerar otros muchos matices referidos al modo en que dichos contenidos son presentados, valorados, objetivados,... Todo esto es conveniente analizarlo. POPKEWITZ (1985), cit. por MARCELO (1989), defendía la necesidad de adoptar una concepción crítica con respecto al currículum, analizando dicho currículum desde un punto de vista sociocrítico. Desde esa perspectiva se asume que el conocimiento no es un factor estático y verdadero en si mismo, sino que esta influido por cuestiones sociales, políticas o filosóficas .

Para TABACHNICK (1981) es necesario analizar el currículum de la formación del profesorado no solo desde el punto de vista de los conocimientos que se transmiten, sino teniendo en cuenta la forma como se presentan estos conocimientos y reconociendo que dichos conocimientos se desarrollan y adquieren en un contexto social dinámico. Forman parte de ese contexto las percepciones e intenciones de los participantes profesores y alumnos, el ambiente físico en que se desenvuelve y el ambiente social que crean las interacciones entre profesores y estudiantes.

El currículum debe consistir básicamente en el estudio de situaciones prácticas reales que sean problemáticas, complejas y abiertas a una variedad de interpretaciones y superar la idea del aprendizaje de contenidos y procedimientos.

"La enseñanza no se puede concebir en su conjunto co-

mo la suma de un limitado número de conductas docentes eficaces aisladas, a menudo llamadas destrezas. La conducta docente se tiene que entender en relación con las intenciones del profesor y la complejidad situacional (VILLARANGULO, L.M. 1988, 123).

Los cambios respecto a lo que se consideran contenidos relevantes en la formación del profesorado son en definitiva un intento de adecuación a los nuevos modelos de "eficacia docente" interpretados en el apartado anterior. Si desde estos modelos ya no se valora como eficaz la enseñanza de destrezas ...

¿Qué es lo que los nuevos modelos proponen ?

La defensa de un modelo de profesor reflexivo supone en primer lugar una recalificación de los contenidos a enseñar por "conocimientos a aprender" congruente con el papel de protagonistas que se reclama para los profesores. Los investigadores se ocupan en desvelar los procesos que caracterizan la construcción del conocimiento de los profesores.

Son las bases de éste nuevo paradigma de pensamiento del profesor las que van a iluminar nuestros planteamientos.

Cuando hablamos de conocimiento, nos estamos refiriendo a "ese cuerpo de convicciones y significados conscientes o inconscientes, que han surgido de la experiencia

íntima, social o tradicional , y que se expresan en las acciones de una persona". (VILLAR ANGULO, L.M. 1988, 41).

Más nuestros esfuerzos pretenden ir más lejos, queremos abordar el estudio de lo que se enseña desde el punto de vista del que aprende.

¿Qué y cómo aprenden los profesores?

Los avances y descubrimientos de la investigación educativa demuestran que las *recetas educativas* no pueden enseñarse como tales. Persistir en la defensa de una formación basada en la transmisión de contenidos en la que no considere ni la naturaleza ni los procesos de producción de dichos conocimientos es un imperdonable error. Como manifiesta IMBERNÓN, F. 1994,52:

"Respecto a los contenidos, es necesaria una reconceptualización. Esta formación debería dirigirse al pensamiento práctico educativo, incluyendo los procesos cognitivos, emocionales y afectivos que inciden en la práctica individual y colectiva del profesorado". (IMBERNÓN, F. 52).

Vamos a tratar de llegar al fondo de este nuevo concepto denominado CONOCIMIENTO PRÁCTICO.

Defendemos un nuevo modelo de profesor reflexivo y crítico , que construye su pensamiento en la acción, en la práctica.

"El profesor es un agente autónomo en el proceso del currículum, con un conocimiento dinámico, adquirido activamente en la práctica y que utiliza para dar forma a esa práctica".

(HERNÁNDEZ-PIZARRO , M.L. 1993, 99).

Este conocimiento, generado en la práctica, ha sido denominado como "conocimiento práctico".

Los estudios realizados sobre el conocimiento práctico de los profesores son relativamente recientes, sin embargo la literatura sobre el tema es muy extensa. KELLY (1955) es uno de los pioneros, conocido por su TEORÍA DE LOS CONSTRUCTOS PERSONALES de los profesores, en la que defiende que el alumno es un constructor de conocimientos, que cada individuo estructura la realidad de una forma personal, mediante la creación de sus propios constructos. En palabras de KELLY:

"Los seres humanos simplifican y organizan el medio para poder intervenir en él con cierto sentido , interpretando la realidad mediante la utilización de un sistema de constructos personales ". (KELLY, 1955; cit. por PÉREZ y GIMENO, 1988, 53).

Una de las principales aportaciones de esta teoría es la de rechazar cualquier visión absolutista de la realidad. Como señala VILLAR ANGULO (1988):

"La visión de la realidad no es una imagen verdadera de lo que existe fuera de nosotros y está al mismo tiempo mediada por los procesos usados para aprenderla". (VILLAR ANGULO, L.M. 1088).

Un constructo se define precisamente como un modo de percibir una determinada realidad; *"un constructo es una abstracción, es una propiedad atribuida a un suceso, persona o cosa". (OBERG, 1984, 7).*

A partir de este concepto se define el de conocimiento personal práctico, que es aquel conocimiento que el profesor genera en la acción y se proyecta en la acción. Según CLANDININ Y CONNELLY (1984):

"Es el cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia, es íntimo, social y tradicional y se expresa en acciones personales". (CLANDININ, D.J y CONNELLY, F.M. 1984).

Las investigaciones de ELBAZ (1983) nos han proporcionado información relevante no sólo sobre la naturaleza y contenido del conocimiento práctico, sino también sobre el modo como éste es poseído y utilizado, conclusiones a las que llega tras el estudio riguroso y en profundidad de un caso con una profesora cuya experiencia profesional fue narrada a lo largo de un período de dos años. ELBAZ define así el conocimiento práctico:

"Este conocimiento abarca la experiencia de primera mano de los estilos de aprendizaje de los alumnos, de sus intereses, sus necesidades, sus resistencias y dificultades y un repertorio de técnicas instrumentales y habilidades en la organización del aula (...) Este conocimiento experiencial toma forma también del saber teórico de los profesores sobre la materia y sobre el área tales como el desarrollo del niño, el aprendizaje y las teorías sociales " (ELBAZ, F., 1983, 5)

ELBAZ también analiza como el curriculum se articula a través de cinco categorías:

- conocimiento de si mismo.
- conocimiento del entorno.
- conocimiento del área.
- conocimiento del currículum de la instrucción
- estilo de enseñanza.

Esto significa que el conocimiento práctico...

"... no es sólo conocimiento referido a cómo analizar estas tareas. No es un conocimiento puramente mecánico, tiene un cuerpo, un contenido, es también un conocimiento proposicional referido a situaciones, creencias, espacios, relaciones y posiciones personales". (MARTINEZ BONAFÉ 1989, 32).

Se trata además de un conocimiento estructurado jerárquicamente en tres niveles: las reglas de la práctica, los principios

prácticos, las imágenes. Así es como describe ELBAZ, F.(1983) cada una de estas jerarquías:

REGLAS DE LA PRACTICA	Afirmaciones breves , claramente formuladas respecto a qué hacer o cómo hacer algo en una situación particular de las frecuentemente encontradas en la práctica
PRINCIPIOS PRÁCTICOS	Formulaciones más inclusivas y menos explícitas, en la que los propósitos del profesor, implicados en la afirmación de una regla, son claramente evidentes
IMÁGENES	En los niveles en donde sentimientos , valores, necesidades y creencias de los profesores se combinan en forma de imágenes sobre cómo debe ser la enseñanza. Son marcadamente declaraciones metafóricas.

Tabla nº 4: Componentes del Pensamiento del profesor.
Basado en la propuesta de ELBAZ.F.

El conocimiento práctico es profesional, puesto que surge del desarrollo de la tarea docente. La cuestión a analizar es como se desarrolla. Los trabajos de SIMON (1981) y SCHÖN (1983-1987) proponen que la actividad profesional de el profesor es como una *conversación reflexiva* con las circunstancias problemáticas concretas, y es en esa reflexión sobre la acción en la que el profesor descubre su pensamiento práctico.

El pensamiento práctico es propio de cada profesional ; en él se mezclan juicios, mitos, creencias, ideologías,... que pueden obstaculizar el desarrollo de nuevos conocimientos. Mediante la *conversación reflexiva*, el profesor puede superar esta situación. SCHÖN realizó una extraordinaria labor de integración de las teoría de otros autores logran-

do con ello una interpretación más precisa y coherente del fenómeno estudiado.

"La teoría de SCHÖN se esfuerza en precisar qué construcción del conocimiento en la acción tienen los profesionales, lo que enlaza con la teoría de los constructos personales de KELLY. Por otra parte, la teoría reflexiva de SCHÖN se relaciona con el enfoque del proceso de reflexión de KEMMIS (-1985)". (HERNANDEZ-PIZARRRO, M.L. 1993, 105).

La reflexión parece haberse "puesto de moda" entre los docentes y sus formadores, pero muchos de ellos tienen la ingenua creencia de que esta es una cualidad innata que surge de modo espontáneo. La reflexión que nuestros docentes deben realizar está directamente

relacionada con la transformación de materiales, en definitiva con la construcción del conocimiento.

"La reflexión no es un proceso mecánico, ni es simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas, es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisión y en la acción social". (KEMMIS, 1985, cit. por PÉREZ GÓMEZ, A. 1988, 136).

Existe todavía una importante cuestión a resolver en relación al conocimiento de los profesores relacionada con las valoraciones y actitudes de los profesores.

"Esta claro en este sentido, que un factor importante en el desarrollo profesional será la actitud de los profesores al diseñar su tarea docente, no únicamente como técnicos infalibles, sino como facilitadores de aprendizaje, capaces de provocar la cooperación y participación del alumnado". (IMBERNÓN, F. 1994, 40).

Es necesario que los profesores asuman todos los principios que sustentan esta nueva orientación educativa, pero desgraciadamente, el reconocimiento o aceptación de estas teorías no pasa de ser una buena intención en la mente del profesor.; los profesores piensan realmente que aquello es lo bueno, pero sus acciones no se corresponden con su pensamiento, llegando incluso a realizar acciones que se

contradicen con los valores o metas declarados. Para ARGYRIS (1983), los profesores trabajan con dos tipos de teorías:

"Los actores, como los profesores, mantienen teorías de acción que intentan poner en práctica ... Las teorías de la acción son teorías sobre la eficacia. Las teorías de la acción que utilizan los profesores se llaman TEORÍAS EN USO y son como estructuras de conocimiento que guían las acciones; mientras que las teorías sobre las que uno habla o escribe se llaman teorías expuestas". (ARGYRIS, CH. 1983, cit. por VILLAR, 1988, 151).

La reflexión en la acción ofrece la posibilidad de cambiar esas teorías en uso, pero en este caso, más que hablar de reflexión deberíamos hablar de metareflexión sobre la acción. En palabras de VILLAR, (1988) los profesores *"deben ser capaces de reflexionar sobre la misma reflexión en la acción"*.

La defensa de un conocimiento práctico frente a un conocimiento técnico exige por parte a los profesores una gran dosis de motivación y compromiso de mejora por lo que esta haciendo. El conocimiento profesional no es una adaptación pasiva, sino un conocimiento generado ante determinadas situaciones que le libera de las limitaciones conceptuales. MARTINEZ BONA-FÉ, J. (1989), este conocimiento es la base de un enfoque crítico capaz de mantener al profesor en un continuo proceso de cambio y renovación.

"El conocimiento que el profesor posee y utiliza en su trabajo es el punto de partida de una epistemología crítica con la que interpretar la conformación histórico social del conocimiento y la acción profesional, a la vez que sugerir estrategias por las que el interés autorreflexivo del profesor sobre su práctica puede transformar críticamente las circunstancias concretas de su propia actividad práctica". (MARTINEZ BONAFÉ, J. 1989, 53).

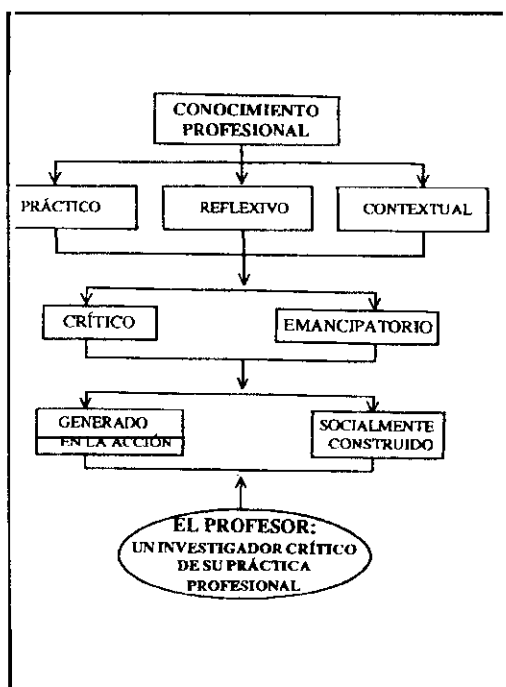


Ilustración nº 11: Conocimiento profesional. Tomado de MARTINEZ BONAFÉ, J, (1989)

Todos estos planteamientos quedan sintetizados en la ilustración nº 11.

"Teoría crítica y renovación pedagógica, antes que como dos extremos de un importante abismo, deben ser contemplados como dos elementos en interacción, siendo precisamente esta interacción la que ofrece a ambos su razón teórico práctica". (MARTINEZ BONAFÉ, 1989, 58).

c) ¿Cómo enseñar a los futuros maestros ?

La propuesta de conceptualización de los contenidos expuesta en el apartado precedente sólo nos permite una única metodología de trabajo congruente, a la que ya hemos hecho referencia; nos referimos efectivamente a la reflexión.

Como afirma TOM RUSSELL, el tema del papel de la reflexión en el desarrollo del profesor pone en contacto a muchos investigadores desde una gran variedad de contextos y perspectivas. Es posible llegar a un acuerdo entre ellos.

La reflexión, como claramente estableció CALDERHEAD (1989) es un término que puede ser utilizado con una amplia gama de significados. Normalmente definimos la reflexión como una subcategoría de la teorización en general. Es preciso diferenciar entre reflexión como proceso, a la que nos vamos a referir a continuación, y reflexión como fin, a la que nos referimos anteriormente.

"Podemos plantearnos la reflexión como algo que los profesores deberían aprender a hacer competentemente, un fin y la reflexión como un medio de adquisición de ese u otros fines". (CALDERHEAD, J. y GATES, 1993, 43).

Conceptualizada como metodología, ha sido erróneamente limitada su utilización en las tareas de enseñanza con principiantes, considerándose que esta ya no es necesaria en profesores experimentados. Se considera que los profesores expertos ya han automatizado su práctica, mientras que los noveles, dependen de comprensiones que todavía no han sido articuladas por lo que les es más fácil deliberar sobre su práctica. Para CALDERHEAD, J. (1993) debemos considerar la reflexión ...

"...como medio de aprendizaje para los profesores en formación, aprender a reflexionar debe ser ciertamente una meta importante para ellos, ya que es a través de la reflexión sobre su propia enseñanza que ellos irán creciendo con las experiencias y serán capaces de continuar aprendiendo". (CALDERHEAD, J. 1993, 44).

Gracias a la reflexión, el profesor novel se da cuenta de que necesita las ideas de otro, pero también les cuesta también abandonar sus propias percepciones. En este sentido, noveles y expertos están equiparados frente a la reflexión. Se podría considerar en este sentido como una metodología de trabajo universal.

También podemos considerar que la reflexión no sólo nos beneficia de modo inmediato (formación inicial) sino también a largo plazo (formación continua).

"En la formación inicial del profesor, la reflexión sobre la propia práctica tiene, como se ha ido sugiriendo, dos importantes funciones. La primera de estas es el desarrollo de la comprensión inmediata por parte del profesor en formación de sus propios problemas y necesidades, con el fin de dar sentido a su búsqueda de ideas útiles a partir de otras fuentes de teorización acerca de esas ideas. La segunda, los beneficios de ésta a largo plazo, la práctica guiada a través de habilidades y hábitos reflexivos que serán cada vez más valiosos y respecto a los que dependerán cada vez más como profesores, al tiempo que se convierten en prácticos más experimentados". (CALDERHEAD, J. 1993, 44).

En la creencia de que la reflexión juega un papel importante en el desarrollo del profesor y que ésta se encuentra muy ligada al aprendizaje experiencial más que al consejo hablado o escrito, los últimos esfuerzos se centran en identificar los atributos del profesor reflexivo y en encontrar caminos de desarrollo de estos atributos. Esta responsabilidad corresponde plenamente a las instituciones de formación y no a los centros de enseñanza, aunque sea en el marco de las prácticas de enseñanza en el que sea realmente posible realizar dicha identificación.

"El nuevo marco para la formación del profesor, inspirado en parte por los esfuerzos para llegar a un acuerdo acerca de los atributos críticos del profesor reflexivo es más probable que emerja en un contexto universitario que en los colegios en los que los estudiantes realizan su práctica". (CALDERHEAD, J.1993, 152).

La reflexión , como hemos comentado anteriormente, no es una capacidad innata, sino que debemos esforzarnos por encontrar el modo de enseñar a nuestros alumnos a desarrollarla. El aprendizaje experiencial, las tutorías, el trabajo con los compañeros, ... son algunas de las estrategias posibles.

Es conveniente aclarar que ser un profesor reflexivo no es siempre sinónimo de ser un buen profesor. Desgraciadamente son dos conceptos deseables pero no por eso relacionados. Como señala CALDERHEAD (1993) *"Si uno tiene la deliberada intención de ser un mal profesor, los atributos del profesor reflexivo le serán de gran utilidad para asegurar la adquisición de ese indeseado fin"*.

Es necesario que como formadores evitemos que esta circunstancia se produzca, desmitificando el poder de la reflexión y preocupándonos también de los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos. Qué enseñar, cómo enseñar y cómo aprender son tres cuestiones que se implican mutuamente.

Nuestra misión como profesores es ser conscientes de esta interacción y evitar los efectos indeseables.

"Será mas importante centrar la atención en cómo elabora el profesorado la información pedagógica de que dispone y los datos que perciben en las situaciones de enseñanza, y en cómo esa elaboración o procesamiento de información se proyecta sobre los planes de acción de la enseñanza y su desarrollo práctico". IMBERNÓN, 1994, 40).

Es preciso superar toda perspectiva de análisis de la formación del profesorado que se centre únicamente en el dominio de las disciplinas y el desarrollo de características técnicas. Los nuevos sistemas de formación deben centrarse en la producción de estrategias de enseñanza, en la *"elaboración de itinerarios diferenciados con distintas herramientas con un carácter abierto y generador de dinamismo y situaciones diversas"*. (IMBERNÓN, F. 1994, 46).

3.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO TRAS LA REFORMA DE 1990.

Desde 1991, los alumnos de la Universidad Complutense ya no cursan en el Plan Experimental de 1971. Como viene siendo habitual en nuestras instituciones educativas, la historia se repite.

3.2.1 .Un nuevo contexto formativo.

La Ley General de Educación de 1970 era la reforma educativa que venía haciéndose necesaria desde hacía décadas, la Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo de 1990 ha sido promulgada bajo los mismos supuestos. Los cambios propuestos por ambas leyes no iban a afectar exclusivamente a la estructura del sistema educativo como cabría deducirse de su título, en ambos momentos históricos el currículum de formación inicial del profesorado se vio directa y lógicamente afectado en el espacio de apenas un año tras la promulgación oficial de la ley.

En el caso de la Ley del 70 que hemos tomado como referente inmediato, se optó por la denominación de PLAN EXPERIMENTAL DE 1971, en un deseo explícito de continuar una vía investigadora. La experimentalidad de dicho plan fue una mera cuestión de planteamiento, pero de hecho, ninguna revisión tuvo la entidad suficiente para hacer que el plan perdiese su calificativo de experimental, permaneciendo es ese estado de "provisionalidad" que se hizo efectiva la propuesta de reforma educativa de 1990.

Aunque hablamos de 1990 como fecha de cambio, deberíamos precisar que 1990 es la fecha en la que culmina el proceso de revisión y renovación. En 1983 salen a la luz los llamados "Programas Renovados". Se trataba de una revisión parcial centrada en la revisión de los

objetivos y contenidos curriculares pero apenas se cuestionaban los grandes principios educativos. Es en 1987 cuando se elabora un documento titulado "Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate". (M.E.C, 1987) , en cuyas páginas se sometían a revisión distintos elementos del sistema en vigor y se proponían nuevas líneas de actuación. Como resultado de estos estudios sale a la luz en 1989 el llamado "LIBRO BLANCO para la Reforma del Sistema Educativo" en el que se concretan algunos de los aspectos planteados en el documento anterior. La última revisión de estos planteamientos tomó forma de Ley Orgánica el 3 de octubre de 1990.

La L.O.G.S.E., en su Disposición Adicional Duodécima establece que deberán aprobarse las directrices de los planes de estudios correspondientes al Título de Maestros, desapareciendo la denominación de profesor de E.G.B. Todo esto queda plasmado en el Real Decreto 1440/1991 de 30 de Agosto por el que se establece el Título oficial de maestro.

Uno de los grandes "fichajes" de esta reforma ha sido el profesor y consecuentemente su formación.

"La reforma de la ordenación, la renovación curricular, la dotación de mejores recursos didácticos y materiales para las escuelas, las medidas en general, de mejora del Sistema Educativo, pasan a través del profesorado como mediador esencial de la acción educativa". (MEC, 1989, 209).

Ya en los documentos previos antes citados se estaba gestando este nuevo planteamiento. En el plan marco de formación permanente de los profesores (1989, 134) se dice textualmente: *"avanzar en la calidad de la enseñanza supone atender las necesidades de formación permanente del profesorado, pieza clave del sistema educativo. Más aún, cuando estamos ante una reforma que otorga la profesor un papel relevante"*.

La reforma Educativa dibuja un perfil de profesor que difiere sustancialmente del modelo tradicional al que todos estamos acostumbrado. El perfil docente deseable es el de un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad, de planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante.

Todos estos rasgos han de ser considerados a la hora de formar a los nuevos profesores de modo que respondan a este perfil. El proyecto de reforma contempla como rasgos específicos de la formación del profesorado los siguientes:

Formación basada en la práctica profesional.

Formación centrada en la escuela.

Formación a través de estrategias diversificadas en un contexto organizativo flexible y abierto.

Formación descentralizada.

Los cuatro rasgos que acabamos de enumerar de forma escueta son desarrollados en el Plan Marco de formación del profesorado.

"El sistema educativo requiere un profesor con un alto grado de capacidad de actuación, de reflexión sobre la práctica y de adaptabilidad a las situaciones conflictivas ya cambiantes del aula y del contexto social. Los conocimientos propios de la profesión docente se sitúan en la intersección de la teoría y la práctica, de la técnica y del arte. Se trata de un conocimiento complejo y práctico de un saber y un saber hacer". (M.E.C. 1989, Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado, 101).

Formación basada en la práctica profesional

Según diversos estudios, la formación del profesorado ha de estar vinculada a la actividad cotidiana que el profesional desarrolla. El profesorado ha de movilizar su pensamiento práctico y hacer activas una serie de teorías formales y académicas, apoyándose principalmente en la reflexión sobre su propia práctica docente.

La forma de adecuar los programas de formación a los problemas reales de la práctica es concebirlos como procesos de investigación y experimentación del currículum.

Formación centrada en la escuela.

La práctica profesional ha de llevarse a cabo en el lugar de trabajo, en las escuelas y caso de no ser posible, en los ámbitos más propicios. La reforma aboga por una formación vinculada a la práctica profesional y por la creación de equipos de trabajo en el propio centro, de manera que se estimulen mutuamente. La investigación reflexiva en la que teoría y práctica se relacionan constantemente impregna este modelo de formación.

La formación a través de estrategias diversificadas.

Los modos concretos mediante los que se lleva a cabo la formación del profesor son variados y diferenciados, habiendo de ser adaptados a las necesidades específicas; esto requiere una gran diversificación de estrategias cada vez más flexibles.

"La formación permanente se planificará progresivamente, de un modo cada vez más descentralizado, y adoptará estrategias diversificadas de formación y formas organizativas plurales, flexibles y abiertas, que permitan al profesorado ser agente y protagonista, tanto de su propia formación, como de los cambios que entre todos puedan ser llevados a cabo, en busca de una mejora, siempre posible, de la calidad de la enseñanza". (PLAN MARCO, 1989, 113).

Formación descentralizada.

Se justifica por la diversidad de puntos de partida en que se encuentran los componentes del colectivo de docente, diversidad relacionada con el grado de implicación previa en las actividades o procesos de la formación, así como en relación a las diferentes funciones que puede desarrollar el profesorado en el centro. También es necesario reconocer como origen de esta diversidad el carácter específico de la demanda de profesorado cualificada en cada región.

3.2.2. Nuevos planes de estudio para la obtención del título de maestro.

Con el Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto, se ha iniciado un debatido proceso de sustitución de los planes de estudio para la obtención del título de maestro.

Lo más destacado de esta propuesta formativa es su diversificación, habiéndose reconocido hasta siete especialidades dentro de una misma titulación.

Las titulaciones que pueden ser cursadas corresponden a las siguientes denominaciones :

- Maestro especialista de E.Infantil.
- Maestro especialista de E.Primaria.
- Maestro especialista de E.Musical.
- Maestro especialista L.Extranjera.
- Maestro especialista de E.Física.

- Maestro especialista de E.Especial.
- Maestro especialista Audición y lenguaje.

Las nuevas enseñanzas impartidas en los centros responsables de la formación de maestros han tenido que actualizarse para responder a las nuevas exigencias de los títulos ya señalados.

Pero los alumnos han encontrado, además de una amplia oferta de especialidades, un elevado número

de créditos. Esta circunstancia ha exigido una inmediata revisión de los planes, al objeto de reducir el número de créditos inicialmente exigidos.

De revisión de estos planes, en el contexto de la Universidad Complutense de Madrid, queda constancia en los siguientes documentos: Resolución de 31 de octubre de 1995 (BOE de 5 de diciembre de 1995) y de 26 de diciembre de 1995, (BOE de 19 de enero de 1996).

CAPITULO II



EL COMPONENTE PRÁCTICO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO

En nuestra cultura el adjetivo "práctico" goza de un enorme prestigio; los publicistas lo utilizan como reclamo, los consumidores como criterio de selección, ... ¿Y los docentes ?

Responder a esta pregunta nos va a ocupar todo este segundo capítulo.

Hemos utilizado diferentes criterios de aproximación de modo que la definición de éste término sea lo más completa posible. Cada una de las vías de acercamiento utilizadas ha sido elegida con una finalidad precisa. Se ha dedicado un apartado del presente capítulo para cada una de ellas.

Evitar el confusionismo terminológico es el propósito del primer apartado: Análisis del campo semántico.

Pero ninguna definición será suficiente si no se refiere a un contexto más amplio en el que dicho término adquiere consistencia.

El propósito del segundo apartado es hacer explícitas las raíces conceptuales que lo sustentan :Cuestiones clave en relación a las prácticas.

Una tercera vía de aproximación es necesariamente subjetiva; la formación práctica nos preocupa en la medida que nos afecta de modo personal: Los protagonistas de las prácticas.

En el último de los apartados se resume y se condensa la esencia del concepto: Interacción docente durante las prácticas.

CAPÍTULO II: EL COMPONENTE PRÁCTICO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO.

1. LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS MAESTROS:ANÁLISIS DEL CAMPO SEMÁNTICO.

1.1. ACLARACIONES TERMINOLÓGICAS PREVIAS.

1.2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LAS PRÁCTICAS.

- 1.2.1. Perspectiva Comprensiva.
- 1.2.2. Elaboración de un mapa semántico del concepto prácticas.
- 1.2.3. Modalidades de Prácticas.

2. CUESTIONES CLAVE EN RELACIÓN A LAS PRÁCTICAS.

2.1. INTERPRETACIÓN DE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA.

- 2.1.1. Del academicismo hacia la racionalidad técnica: la práctica como aplicación de conocimientos.
- 2.1.2. La práctica como génesis de conocimiento.
 - a) La práctica reflexiva como fuente y construcción del conocimiento práctico del profesor
 - b) La práctica reflexiva como contraste de la teoría y como fuente para la construcción del conocimiento teórico-práctico del profesor.

2.2. PRÁCTICAS Y DESARROLLO PROFESIONAL.

- 2.2.1. Las prácticas como contacto con la vida real.
- 2.2.2. Las prácticas como laboratorio de aplicación.
- 2.2.3. Las prácticas como práctica profesional.

3. LOS PROTAGONISTAS DE LAS PRÁCTICAS.

3.1. EL QUE APRENDE: LOS ALUMNOS DE PRÁCTICAS.

- 3.1.1. Competencias específicas de los alumnos en prácticas.
- 3.1.2. Caracterización del alumno en prácticas.
 - a) Experiencia personal como base del aprendizaje.
 - b) Intereses de los alumnos.
 - c) El medio de aprendizaje.
- 3.1.3. Expectativas de los alumnos.
- 3.1.4. Tareas del alumnos en prácticas.

3.2. LOS QUE ENSEÑAN: TUTORES DE PRÁCTICAS

- 3.2.1. La figura del tutor
- 3.2.2. Funciones del tutor en relación al contexto particular desde el que actúa.
 - a) Los tutores de Universidad.
 - b) El tutor de aula.
- 3.2.3. Hacia una coordinación de funciones
 - a) La figura del coordinador: coordinación por exigencias administrativas.
 - b) La supervisión cooperativa: coordinación por exigencias educativas.
- 3.2.4. La formación del profesor-tutor.
 - a) Capacitación para el desarrollo de funciones
 - b) Formación y selección.

3.3. COMPETENCIA PROFESIONAL DEL TUTOR

- 3.3.1. Concepto de competencia profesional.
- 3.3.2. Modelo de competencia profesional.

1. LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS MAESTROS: ANÁLISIS DEL CAMPO SEMÁNTICO.

Nuestra primera vía de aproximación al componente práctico de la formación inicial del profesorado tiene como propósito la delimitación de los límites semánticos de éste término.

1.1. ACLARACIONES TERMINOLÓGICAS PREVIAS.

El término "prácticas" no aparece como tal en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Hemos de recurrir a la entrada "práctica", en la que es posible localizar la siguiente definición del citado vocablo:

"Ejercicio que bajo la dirección de un maestro y por cierto tiempo tienen que hacer algunos para habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión". (DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 1995).

Termina esta referencia con una interesante nota: Ü.m. en pl.; que una vez descifrada recurriendo al índice de abreviaturas significa "úsase más en plural".

La diferencia entre práctica y prácticas era, en virtud de este hallazgo, una cuestión de "uso", no de "número"... ¿Pero qué razones nos han llevado a los que "usamos" este concepto para añadir una S ? Como señala ZABALZA, M.A. (1989)... "la cuestión desborda con mucho la dimensión formal del singular o plural, la presencia o no de una s". (ZABALZA, M.A. 1989, 16).

Tal vez la clave para responder a esta pregunta residiera en la comparación de ésta acepción con el resto de las propuestas. Efectivamente, éste análisis comparativo nos proporcionó dos importantes descubrimientos:

El concepto práctica es de una gran riqueza semántica. Existen, además de la citada, otras cinco posibles acepciones del concepto práctica, (excluyendo la que se usa en plural).

1. Ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas.
2. Destrezas adquiridas con este ejercicio.
3. Uso continuado, costumbre o estilo de una cosa.
4. Modo o método que particularmente observa uno en sus operaciones.
5. (ya citada).
6. Aplicación de una idea o doctrina, contraste experimental de una teoría.

Todas ellas tienen un denominador común que las implica: la acción, una realización consciente de una determinada actividad, pudiéndose considerar este como medio para.... adquirir destrezas, o como fin en si mismo ... ejercicio de un arte. Si consideramos la intencionalidad de dicha acción, esta puede ser mecánica y repetitiva... práctica como uso cotidiano, o con el propósito de ... aplicar una idea.

En la 5ª acepción, en la que se alude directamente a las "prácticas", se añaden dos elementos diferenciadores respecto a las demás acepciones: la tutorización de esa práctica bajo la dirección de un maestro; la referencia profesional... poder ejercer una profesión. ¿Son estos dos elementos suficientemente diferenciadores como para merecer el "uso" de una S diferenciadora? Esta pregunta ha sido formulada y respondida por otros muchos antes que yo, (VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1982), ZABALZA, M.A. (1989), GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1994).

ZABALZA, M.A. (1989) coincide en admitir la presencia de un maestro que dirija las prácticas, a las que define como "... una situación para aprender como manejar la práctica". Pero sus planteamientos resultan mucho más exigentes por lo que respecta a la profesionalización.

"Técnicamente hablar de práctica es distinto de hablar de prácticas. La práctica es el ejercicio profesional y nos referimos a ella para señalar su importancia como fuente de aprendizajes profesionales ...

Las prácticas no son práctica, en sentido estricto, sino tan solo una aproximación a la práctica. Las prácticas son una simulación de la práctica y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica real". (ZABALZA, M.A. 1989, 16).

Las prácticas son una simulación de la práctica, y consecuentemente el practicante sólo interpreta el papel de profesional.

"Cuando enviamos a un alumno a un período de prácticas nuestra expectativa no es que venga de ellas con nuevos aprendizajes profesionales (que sea más profesional de lo que era al inicial las prácticas): eso no sería posible pues él, en las prácticas, no ha sido profesional sino estudiante". (ZABALZA, M.A. 1989, 17).

Esta visión tan radical sólo parece ser compartida por el reducido número de expertos, educadores e investigadores, que se dedican a la formación de otros docentes, que en sus disertaciones llegan a cuestionarse no sólo la definición misma del concepto prácticas, sino el calificativo más apto. Recordamos como referencia histórica la preocupación de MORENO, J.M. (1966) por encontrar el adjetivo que mejor calificara la nueva reconceptualización de las prácticas:

"Proponemos que la denominación utilizada hasta la fecha en nuestro país -prácticas de

enseñanza- conceda paso franco y definitivo a una nueva denominación más real y consecuente, la titulada prácticas escolares". (MORENO, J.M. 1966, 100).

En el contexto general universitario, los planteamientos parecen estar bastante claros: aquellos estudios calificados como profesionales suponen la realización de prácticas.

Los nuevos planes de estudio aprobados por la Universidad Complutense tienen en especial consideración este aspecto formativo.

El prácticum es, como reza la portada de la Gaceta Complutense de enero de 1995, *"la primera experiencia profesional de los alumnos"* y su objetivo es *"conseguir que los universitarios puedan realizar sus prácticas en empresas y distintos tipos de organismos y entidades"*.

Con el término PRÁCTICUM la Universidad Complutense da nombre a un ambicioso proyecto que recoge varias modalidades:

- El prácticum como materia troncal, impuesto en las directrices generales de los títulos y por lo tanto de obligada realización. Bajo esta modalidad, el prácticum es asimilable a las "prácticas" existentes en planes anteriores.

Para el título de maestro, en cualquiera de sus especialidades, el prácticum se define explícitamente como una de las asignaturas troncales cuyo descriptor es "conjunto integrado de prácticas de iniciación

docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del Sistema Educativo".

- Prácticas optativas previstas por algunos nuevos Planes de Estudios a realizar en empresas o instituciones, otorgando créditos equivalentes a los de asignaturas optativas.

- Prácticas impuestas por las directrices de la Comunidad Europea, exigidas para que las titulaciones sean homologables en la totalidad de los Estados de la Comunidad.

Desde este planteamiento, los conceptos de práctica y prácticas quedan claramente diferenciados en virtud de la profesionalización. Las prácticas proporcionan la formación práctica que el profesional necesita.

1.2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LAS PRÁCTICAS

Se ha discutido tanto en torno a las prácticas y desde posturas tan diferenciadas, que no tendría ningún sentido plantearse la necesidad de llegar a una definición integradora; *ni tampoco haríamos justicia seleccionando de todas ellas la definición a nuestro parecer más pertinente.*

1.2.1. Perspectiva comprensiva.

Nuestra pretensión es llegar a definir el concepto de "prácticas" de modo que se aprecie la riqueza

contextual del término. Con este propósito, hemos diseñado el siguiente proceso de aproximación

conceptual al concepto de prácticas. (Ver Ilustración nº 12).

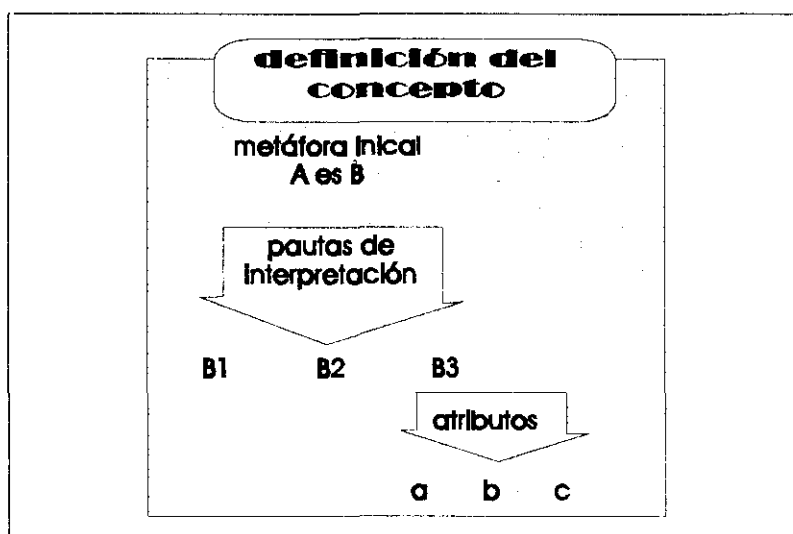


Ilustración nº 12: Conceptualización.

El primer paso en este proceso de conceptualización es la definición del marco de trabajo previo, el punto de referencia o metáfora inicial. Entendemos por metáfora la *"transferencia de significado de un objeto o idea por medio de otro, porque existe generalmente una analogía entre los dos"*. (MINGORANCE, P. 1991, 203).

La elaboración de metáforas es, como señala MUNBY, H. (1986), *"...un proceso por el cual interpretamos el mundo y a la vez nos permite expresar esa interpretación"*.

La metáfora es un valioso instrumento de análisis que nos permite averiguar algo más sobre la naturaleza del pensamiento del profesor.

El enunciado de nuestra metáfora inicial hace referencia a la vinculación de las prácticas al proceso formativo general: las prácticas son una parte del proceso formativo general de los futuros maestros.

Asumida la primera caracterización de las prácticas como formación práctica nos preparamos para las distintas interpretaciones a esta idea general; establecemos a priori las posibles fuentes de clasificación o pautas de interpretación de las metáforas agrupadas en dos grandes bloques :

- I. Metáforas relativas a la interpretación personal del concepto de práctica.

En este sentido, cada una de las acepciones a las que hemos

hecho referencia es origen de una posible metáfora de prácticas. Cada una de éstas posibilidades queda formulado como sigue:

La práctica como...

- 1... ejercitación de ...
- 2.. destrezas adquiridas ...
- 3... uso continuado de ...
- 4... modo/ método observado.
- 5... ejercicio tutelado ...
- 6... aplicación/contraste de una teoría ...

II. Metáforas relativas al concepto de formación: a la interpretación del concepto o al protagonismo de los elementos implicados.

Esta clasificación inicial no es definitiva, responde sólo a nuestras expectativas personales y se justifica desde nuestro conocimiento teórico y experiencial sobre el tema.

La tercera parte del proceso es de naturaleza inductiva. Supone la recogida de algunas definiciones sobre prácticas para identificar la

metáfora o metáforas implícitas. Se procederá a continuación a clasificar las metáforas de acuerdo al modelo teórico previo. Tendremos siempre presente que el modelo no es prescriptivo; este es el momento de abrir un diálogo con los datos.

Hemos seleccionado una pequeña muestra de definiciones, pero en ella se recogen posturas diferentes. Recordamos que no es nuestro propósito elaborar una definición que sintetice todas, ni tampoco realizar un estudio bibliométrico sería objeto de otra Tesis Doctoral. Nuestro propósito es sencillamente ilustrar la riqueza de este concepto.

Presentamos a continuación una selección de definiciones, ordenadas cronológicamente en la siguiente tabla. (ver tabla nº 5).

En la 1ª columna se irán reseñando las distintas definiciones, reservando la 2ª columna para anotar las ideas clave de cada definición. Estas reseñas nos van a facilitar posteriormente las tareas de análisis.

DEFINICIONES	IDEAS CLAVE
"Las prácticas escolares constituyen un período en la formación de maestros cuya finalidad no es otra sino ejercitar al normalista en la planificación, desarrollo y evaluación de las experiencias educativas en contacto directo e inmediato con los alumnos". (MORENO, J.M. 1966).	período de formación -para ejercitarse en... diseño, desarrollo y evaluación -contacto directo con... alumno
"Punto de encuentro del saber teórico con su campo de aplicación". (LANSHEERE DE G. 1976).	-aplicación de.
"Modelo virtual en el que se representan los rasgos esenciales de la práctica; ofrece oportunidades a los estudiantes para experimentar con poco riesgo". (SCHÖN, D.A. 1976).	-modelo virtual de la práctica -experimentar
"Período de tiempo durante el cual el profesor en etapa de formación se enfrenta y ejercita real y directamente con los problemas educativos". (MARTINEZ BONAFÉ, J. 1978).	-período de formación -para ejercitarse -contacto directo con problemas
"Entendidas como un conocimiento directo de la educación que se realiza en las instituciones escolares y como oportunidad para iniciarse en la docencia, no son complemento del currículum para la formación de profesores, sino una parte sustancial del mismo". (FERNÁNDEZ-PÉREZ, M. 1980).	-conocimiento directo de instituciones -iniciación ... en docencia -período (sustancial) de formación
"Conocimiento directo de la educación que se realiza en las instituciones escolares, como oportunidad para iniciarse en la docencia". (GIMENO, J. y FERNÁNDEZ, M. 1980).	-conocimiento directo ... de educación -iniciación ... en docencia
"Etapa clave en la formación inicial del maestro". (MARÍN IBAÑEZ, R. 1980).	-período (clave) de formación
"Una ocasión para aprender a enseñar". (DOYLE, W. 1985).	-aprender a ... enseñar
"Experiencias planificadas para capacitar al futuro profesor en la utilización de los conocimientos pertinentes acerca de su función en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje". (MONTERO, L. 1985a).	-contacto con ... situaciones E-A -utilizar conocimientos
"Ocasión para aprender a enseñar". (ZEICHNER, K.M. 1986).	-aprender a ... enseñar
"Tiempo del currículum prioritariamente destinado al aprendizaje de la profesión bajo la supervisión del experto". (PÉREZ SERRANO, G. 1988).	-período (prioritario) de formación -aprender una profesión -aprendizaje supervisado
"La prueba de decisión de ser profesor, el traslado del conocimiento a la práctica". (HOY, W. (1990).	-conocimiento práctico -prueba de decisión
"La prácticas se pueden definir como una situación donde el estudiante profesor puede iniciar el camino de enfrentarse a la práctica". (ZABALZA, M.A. y MARCELO, C. 1993).	-iniciación -enfrentamiento a la práctica

Tabla nº 5: Definiciones de Prácticas.

El cuarto paso es la clasificación de las metáforas. En realidad no es la metáfora lo que clasificamos, sino una parte de ella. Como señala MINGORANCE, P. (1991) las metáforas tiene dos términos:

- a) El *tenor o tópico*, que describe el tema que estamos tratando de esclarecer.
- b) El *vehículo* que es aquel término con el que lo comparamos.

Nuestra clasificación se centra en el vehículo, puesto que el tópico es siempre el mismo. En realidad, en el apartado anterior, la columna de la derecha no reproduce la metáfora completa, sino sólo el vehículo.

La clasificación realizada es la siguiente:

LAS PRÁCTICAS COMO...	
<i>período de formación</i>	<i>prioritario clave</i>
<i>ejercitación en</i>	<i>diseño, desarrollo y evaluación</i>
<i>utilización, uso de</i>	<i>conocimientos</i>
<i>contacto directo con</i>	<i>alumno problemas instituciones educación situaciones de E-A</i>
<i>iniciación</i>	<i>en docencia</i>
<i>modelo virtual</i>	<i>de la práctica</i>
<i>experimentación</i>	
<i>aprender a</i>	<i>enseñar una profesión conocimiento práctico</i>
<i>aprendizaje supervisado</i>	

Tabla nº 6: Clasificación de las metáforas.

1.2.2. Elaboración de un mapa semántico sobre el concepto prácticas.

Con el objeto de lograr una mejor y más sencilla comprensión del concepto que nos ocupa es interesante recurrir a una técnica de análisis que nos facilita la interpretación gráfica de los resultados de una clasificación; me estoy refiriendo al "mapa semántico".

Un mapa semántico es una estructura categórica de información representada gráficamente.

MINGORANCE, P (1991) los define como...:

"... diagramas que ayudan a comprender cómo las distintas expresiones y conceptos se relacionan entre sí, representan en el papel en conjunto de ideas que están en la mente del hablante de una forma topológica". (MINGORANCE, P. 1991, 221).

El proceso de elaboración toma como punto de partida las categorizaciones ya realizadas. El trabajo consiste en identificar la estructura jerárquica o relacional.

Partimos de la idea general de prácticas como parte, para muchos clave y prioritaria del proceso formativo.

Algunos autores consideran que dicho aprendizaje ha de ser debidamente supervisado por un experto. Desde otra perspectiva se mantiene que las prácticas son un período de iniciación para el alumno, toma contacto con la realidad.

Una tercera interpretación considera directamente a las prácticas como período de ejercitación; la práctica más que fuente de aprendizaje proporciona experiencia.

Con estas información de referencia se ha elaborado el siguiente mapa semántico. (Representado en la Ilustración nº 13).

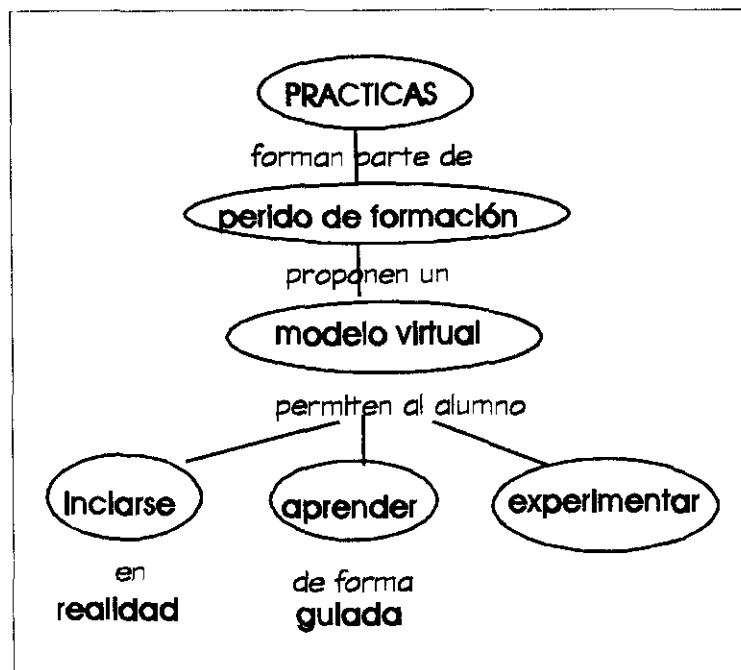


Ilustración nº 13: Mapa semántico del concepto prácticas.

Las conclusiones a las que hemos llegado están muy en consonancia con la teoría de PELPEL (1989) que define la práctica profesional como la suma de tres modalidades distintas de formación: la heteroformación, la ecoformación y la autoformación.

En virtud de la *heteroformación* se beneficia de la experiencia de otros, recibe consejos: (asimilable a nuestra primera conclusión).

La *ecoformación* hace referencia al proceso de familiarización con un nuevo medio: (asimilable a la segunda conclusión).

La *autoformación* se refiere a la adquisición de capacidades por medio del ejercicio: (asimilable a la tercera).

1.2.3. Modalidades de prácticas.

Uno de los aspectos que identificaba las prácticas como parte singular y diferente del proceso formativo era el contexto en que se realizaba, es decir, en la práctica (utilizado como sinónimo de en la realidad).

El desarrollo de sistemas tecnológicos capaces de recrear situaciones reales sin necesidad de recurrir directamente a ellas ha supuesto una auténtica revolución para el diseño y desarrollo de este tipo de programas.

Las posibilidades que nos ofrecen los nuevos recursos tecnológicos nos permiten realizar prácticas no presenciales, es decir, en las que el alumno no tiene que estar presente en la realidad. Se definen en virtud de esta circunstancia dos modalidades bien diferenciadas de prácticas:

- las prácticas de laboratorio.
- las prácticas de situación.

NIETO, J. (1995) presenta con claridad estas dos opciones en su Tesis Doctoral.

Las llamadas prácticas de laboratorio son prácticas realizadas fuera del contexto real. Son perfectamente adecuadas como situaciones de aprendizaje así como para la ejercitación de determinados aprendizajes. Permiten un mayor control del proceso de aprendizaje, pero se pierde en relación a la toma de contacto con situaciones problemáticas emergentes.

La observación indirecta y la simulación son dos de las técnicas empleadas en esta modalidad. La observación indirecta permite una toma de contacto con la realidad mediante el empleo de recursos tecnológicos como el magnetófono o la cámara de video. Se facilitan las posibilidades de análisis de la práctica, pero no es posible la interacción directa.

Hay que considerar también que en las situaciones de aprendizaje práctico la presencia del alumno introduce cierto sesgo (efecto del conejillo de indias). El uso de alguno de los medios antes citados evita este

problema.

La simulación permite una mayor interacción pero manteniendo bajo control el efecto producido por la presencia del alumno, que continua siendo innecesaria.

Se recurre a medios artificiales para crear el efecto de "estar presente". La simulación permite la ejercitación sin riesgos.

La segunda modalidad de prácticas, las prácticas de situación, se desarrolla en el medio real; en el caso de la formación del profesor en la escuela. Este tipo de prácticas permite una toma de contacto total con el entorno profesional. Tiene un marcado carácter iniciático y son consideradas en muchos casos como "prueba de fuego", es decir, como situación en la que el practicante demuestre su capacidad para desarrollar habilidades exigibles en el ejercicio de una determinada profesión.

Bajo esta modalidad es preciso decidir el grado de control que se ejerce sobre el alumno, lo que se traduce en capacidad de acción y grado de supervisión.

La toma de contacto con la práctica supone un choque que lejos de beneficiar al alumno, puede traer consecuencias negativas. Por esta razón, se han definido distintas técnicas que permiten una integración progresiva y una mayor autonomía.

Una tercera interpretación considera directamente las prácticas como período de ejercitación. La práctica más que fuente de aprendizaje proporciona experiencia.

La técnica de la observación indirecta recorta las posibilidades de acción del estudiante. Debemos entender este recorte como una medida temporal necesaria. La observación directa debe dejar paso a otras modalidades, porque de otro modo resultaría insuficiente.

La práctica guiada otorga al alumno plena capacidad de acción, pero al tiempo proporciona el apoyo y la orientación necesaria.

Por último, la práctica autónoma sin ningún tipo de restricción y control, supone la verdadera prueba profesional para el estudiante.

2. CUESTIONES CLAVE EN RELACIÓN A LAS PRÁCTICAS.

Una aproximación semántica es insuficiente para comprender el significado real de las prácticas. Las definiciones con las que hemos venido trabajando hasta el momento no son más que la punta del iceberg, bajo ellas se oculta todo un complicado proceso deliberativo que no podemos obviar.

Para llegar a una verdadera comprensión y especificación de lo

que las prácticas son y poder explicar de forma justificada por qué se han definido las prácticas de una determinada manera, es preciso hacer visible el entramado conceptual en el que se circunscriben.

Considerar que las prácticas forman parte sustancialmente significativa del proceso formativo de los maestros va a ser el punto de partida para la especificación de este entramado. Asumimos este hecho como verdad universalmente reconocida; de hecho, así consta en los programas oficiales de formación de maestros de muchos países, lo que nos proporciona evidencia empírica de la veracidad de esta suposición.

Formación y práctica son trama y urdimbre del tejido que intentamos confeccionar mediante el análisis y la combinación de ambos.

El concepto de formación es considerado fuera del ámbito educativo como sinónimo de educación o instrucción; autores como MARÍN IBÁÑEZ, R. (1984,23) no dudan en afirmar que se trata de una "sinonimia en profundidad", puesto que educación y formación tienen análogos significados, pero no idénticos.

El concepto de formación ha de superar la mera adquisición de conocimientos, para situarse en el terreno de los valores. La formación se entiende como proceso de cambio orientado al logro de unos fines, fines que a su vez han sido extraídos de un determinado modelo asumido como ideal en un contexto dado.

Entendidas como proceso formativo, las prácticas han de dar respuesta a las siguientes cuestiones:

Cuáles son los fines que persigue.

Qué modelo ideal se toma como situación final deseable.

Qué tipo de procesos de cambio han de producirse.

Cuando calificamos esta formación como práctica estamos introduciendo modificaciones sustanciales que condicionan nuestra respuesta a los interrogantes que acabamos de plantearnos.

El término práctica ha sido indebidamente interpretado, considerando que éste solo hacía referencia al contexto en el que se producía el proceso formativo, es decir, la práctica, entendida como sinónimo de la realidad.

Pero el término práctica aporta mucha más información que la que puede derivarse de diferencias contextuales. Su gran aportación se refiere a los procesos de cambio, al trabajo realizado por el sujeto que se forma a nivel cognitivo.

"Parece también obvio que se trata de un aprendizaje sustancialmente distinto al que se realiza en las aulas". (ZABALZA, M.A. 1989, 17).

La formación práctica exige una recalificación de los contenidos y procesos de aprendizaje. La prepa-

ración del docente no está completa si no práctica, es decir, si no ejercita, utiliza, experimenta o contrasta sus teorías o creencias.

Esta situación plantea un serio conflicto respecto a la calificación y naturaleza de los conocimientos en la que teoría y práctica juegan un papel decisivo. La primera de las cuestiones clave hace referencia a este conflicto.

La segunda de las cuestiones está relacionada con la decisión de incluir o no la formación práctica como un elemento constituyente del plan de formación.

Nos estamos preguntando en definitiva si la formación práctica es un elemento constituyente de todo período formativo, o sólo bajo determinadas circunstancias. Nuevamente nos remitimos a la evidencia empírica de la formación universitaria.

"Todo ello hace que el tema de las prácticas escolares constituya un claro problema curricular, (de calificación del sentido formativo que cumplen en el plan de estudios) y organizativo (de montaje y gestión de las mismas". (ZABALZA, M.A. 1989, 18).

Comprobamos que las prácticas son incluidas en los planes de estudio bajo dos modalidades: como prácticas de una asignatura, como prácticas generales.

La necesidad de aprender procedimientos y destrezas referidos a un área de conocimientos especifi-

ca, justifica la existencia de prácticas para determinadas asignaturas, pero qué significa que estas se plantean sin relación explícita a ningún área de contenidos específica. Las razones que justifican la existencia de las prácticas hemos de buscarlas en el carácter profesional.

Cada una de estas cuestiones abre las puertas del debate, ofreciéndonos distintas alternativas entre

las que es imposible seleccionar una como correcta, pero es necesario tener todas estas propuestas en consideración para poder tomar la decisión más acertada.

Comentaremos a continuación cuáles son esos argumentos.

2.1. INTERPRETACIÓN DE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA.

A lo largo del primer capítulo se han ido presentando los diferentes aspectos implicados en la formación general del profesor y que consideramos necesario tener en cuenta para poder comprender e interpretar el sentido de las prácticas.

Desde cada uno de los modelos de formación del profesorado expuestos, se hace una propuesta concreta respecto a lo que se considera necesario para convertirse en profesor.

La interpretación que desde cada uno de estos modelos se hace de la relación entre teoría y práctica va a condicionar el papel que las prácticas jueguen dentro del proceso formativo general.

Tomando la práctica como punto de referencia esta relación, podemos apreciar la siguiente evolución:

Formación centrada en teoría:
Interpretación academicista.

Formación centrada en aplicación de teoría: Racionalidad técnica.

Formación centrada en la construcción del conocimiento: Génesis del conocimiento práctico.

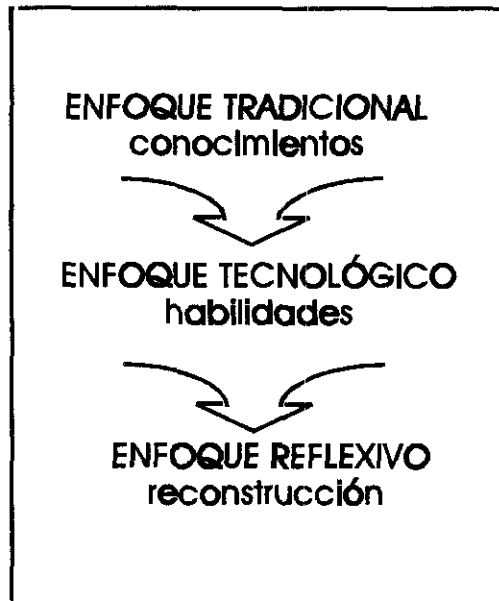


Ilustración nº 14: Evolución del concepto de práctica

2.1.1. Del academicismo hacia la racionalidad técnica: la práctica como aplicación de conocimientos.

La formación del profesorado tiene una profunda tradición basada en el perennialismo, corriente de pensamiento que considera el conocimiento como único y definitivo. Desde esta interpretación, la formación del profesorado se centra, sobre todo, en la adquisición de los contenidos académicos del currículum.

"Esta orientación, situada tradicionalmente y a lo largo de mucho tiempo en las instituciones y procesos de formación, reforzaba el concepto de que saber es hacer y poder y, de manera coherente, ponía énfasis en los contenidos que había que transmitir, identificando y asimilando el conocimiento y la capacidad para aplicar ese conocimiento". (IMBERNÓN, F. 1994, 37).

Se entendía que la función básica de los profesores era la transmisión de los contenidos culturales, por lo tanto su capacidad profesional quedaba demostrada por su dominio de los contenidos.

En este contexto, la formación práctica jugaba un papel apenas perceptible.

La psicología conductista

revolucionó significativamente los planteamientos educativos. Se defendía para el profesor una formación instrumental que suponía la incorporación de materiales variados, como libros de texto o pruebas de control.

La formación del profesor tenía como fin prioritario el desarrollo de competencias docentes, es decir, de proporcionar al futuro profesor estrategias de acción que le permitiesen afrontar los problemas surgidos en la práctica educativa.

Era necesario dotar a los profesores de los conocimientos necesarios para afrontar su tarea, pero de acuerdo con el modelo de "racionalidad técnica", sólo poseen rango de conocimiento aquellos principios y leyes que derivan de la investigación experimental o científica. La práctica profesional deriva de la aplicación de la teoría procedente del campo de las ciencias, que adquiere sentido en la medida que posibilita la búsqueda de soluciones a los problemas prácticos.

Las prácticas quedan definidas como una aplicación rigurosa y puntual del conocimiento de las ciencias básicas y aplicadas, adquirido por el profesor durante su período de formación.

La formación de los profesores se orientaba al dominio de habilidades técnicas, basadas en el conocimiento sistemático, especializado y científico. La adquisición de esas habilidades, como afirma BELL (1989), se realizaba en dos fases: primero se aprendía la teoría, después se practicaba, quedando el

aprendizaje experiencial directo en segundo lugar.

El profesor en formación era un mero receptor pasivo de conocimientos, un técnico ejecutor, un práctico de la enseñanza. La investigación y el estudio teórico sobre lo que ocurre en el aula suele estar fuera de su papel, considerándose que es tarea propia de otros profesionales. Esto supone, como señala CAÑAL, P. (1988), una evidente separación entre teoría y práctica:

"En este modelo es manifiesta la disociación entre teoría y práctica, lo que dificulta en gran manera el desarrollo profesional del enseñante, para quien resulta imprescindible la conexión entre la planificación y ejecución de las tareas docentes y la comprensión racional de los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en el aula". (CAÑAL, P. 1988, 150).

Es necesario dar un nuevo paso y preguntarse, si tiene sentido considerar teoría y práctica como dos momentos separados en el proceso de construcción del conocimiento; pero el peso de la tradición juega a favor de los racionalistas: esta orientación ha dominado los planteamientos educativos durante más de 30 años.

También es difícil olvidar que gracias a este enfoque la formación del profesorado pasó a desempeñar un papel de relevancia, y la actividad del profesor era considerada como objeto de estudio científico.

Pese a todo, dimos el paso, y estas son las consecuencias.

2.1.2. La práctica como génesis del conocimiento.

La nueva epistemología de la práctica hace hincapié en el hecho de que el conocimiento se pueda generar a partir de la propia práctica.

El práctico al reflexionar en y sobre la acción, mantiene una conversación reflexiva con la situación problemática completa para comprenderla, como consecuencia de la cual construye su conocimiento.

Este conocimiento generado por los profesionales en la práctica es denominado por SCHÖN, D.A. (1987, 36) "conocimiento en la acción" y se apoya "en una concepción CONSTRUCTIVISTA de la realidad con la que el práctico se enfrenta".

El modelo de racionalidad técnica era insuficiente para resolver los problemas prácticos, dada su complejidad, singularidad, incertidumbre, etc. Era necesario recurrir a enfoques más constructivos en los que se defiende la integración del conocimiento teórico en la práctica.

Los estudios de naturaleza conductista, preocupados en la observación y análisis de conductas externas observables, son progresivamente abandonados para prestar una mayor atención a los procesos internos de pensamiento de los

profesores, a lo que realmente ocurre en las aulas. Nace toda una corriente de estudio preocupada por conocer *"cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional"*. (MARCELO, C.1987, 16).

El profesor ideal deja de ser un técnico que aplica los conocimientos teóricos adquiridos, para convertirse en un profesional reflexivo. En palabras de SHAVELSON, R.J. Y BORKO, H. (1979):

"Un profesional activo, inteligente cuya actividad incluye: establecimiento de objetivos, búsqueda de información sobre los alumnos, el currículum, el contexto,... que formula hipótesis sobre la base de esta información y selecciona entre diversos métodos de enseñanza". (SHA-VELSON, R.J. y BORKO, H. 1979. 183).

Esta reconceptualización del modelo de profesor y por tanto de la formación del profesorado no puede asumir como válida la interpretación de la práctica como aplicación teórica.

En 1983, SCHÖN nos sitúa ante el reto de saber como unir teoría y práctica, cómo relacionar los conocimientos académicos (teorías) y el conocimiento práctico necesario para realizar la enseñanza. SIMON (1981) y SCHÖN (1983-1987) describen la actividad profesional del profesor como una conversación reflexiva con las circunstancias problemáticas concretas. En esta reflexión, el profesor descubre el

pensamiento práctico, las raíces y características del conocimiento que realmente condiciona su actividad docente.

Son numerosos los estudiosos que a raíz de este planteamiento se afanan por analizar el proceso de construcción de la teoría desde posicionamientos prácticos, o de construcción del conocimiento práctico. Autores como, SCHÖN (1983-1987); CLANDININ y CONNELLY (1988); ELBAZ (1988); SCHWAB (1983); STENHOUSE (1985); ELLIOT (1987), ... entre otros, encabezan esta línea de investigación.

La formación del profesor, nuestra preocupación, ha de proporcionar al profesor una teoría y unos modos de hacer, pero al mismo tiempo, éste ha de pensar, crear, seleccionar y transformar los medios y situaciones de enseñanza, es decir, su práctica. Como afirman MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1989):

"La formación tecnológica ha de estar subsumida a una formación general y abierta del hombre, que le capacite en la adquisición de una conciencia crítica y prospectiva. De este modo el profesor podrá descubrir las posibilidades y riesgos del hacer tecnológico". (MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. 1989, 18).

Desde estas bases conceptuales, necesariamente nos hemos de plantear la reconsideración de la función del profesor como profesional en el aula.

No existe una única propuesta respecto al nuevo papel del profesor como profesional que se enfrenta a situaciones prácticas concretas, inciertas, cambiantes, y conflictivas.

El enfoque de la práctica en estas propuestas presenta matices diferentes, pero todas comparten el principio de superación de la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico técnico y la práctica en el aula. Es preciso analizar qué hacen realmente los profesores cuando se enfrentan a los problemas complejos que se le presentan en la práctica para comprender cómo utilizan el conocimiento científico, cómo experimentan hipótesis de trabajo, cómo reestructuran los problemas e inventan procedimientos, tareas y recursos.

La teoría no es algo que exista separada de la práctica, sino que va implícita en toda práctica.

"La práctica está empapada de teoría y la tarea de teorizar consiste en exponer en su desnudez las teorías que estaban tácitamente imbuidas en aquella práctica particular en su contexto específico. Es una elaboración del proceso de reflexión, prerequisite para la mejora del juicio crítico". (BELL, A. 1989, -142).

Consideramos, por tanto, como artificial la separación teoría/práctica en la formación del profesor, así como también la separación de tareas entre el teórico y el práctico, el investigador y el técnico. Como afirma PÉREZ GÓMEZ, A.(1988):

"Sólo desde los problemas que aparecen en las situaciones complejas, inciertas, únicas y conflictivas del aula, puede hacerse significativo y útil para el alumno el conocimiento académico teórico". (PÉREZ GÓMEZ, A. 1988, 144).

Estas son las principales interpretaciones de la relación teoría práctica.

a) **La práctica reflexiva como fuente y construcción del conocimiento práctico del profesor.**

La tesis básica defiende que los profesores, como profesionales de la enseñanza, desarrollan un conocimiento propio producto de sus experiencias y vivencias personales.

SCHÖN, D.A. (1983-1987) es uno de los autores que más ha profundizado en el estudio de este tipo de conocimiento práctico. Para este autor, el conocimiento práctico es fundamentalmente un proceso de reflexión en la acción, una conversación reflexiva que el práctico sostiene con la situación problemática concreta. Por tanto, para entender la práctica de los profesionales precisamos conocer sus reflexiones en la acción.

Cuando alguien, en este caso el profesor, reflexiona en la acción se convierte en investigador de su contexto práctico, de su propia práctica. Para SCHÖN, D.A.(1983):

"No depende de la teoría establecida, sino que construye la suya propia. No separa el pen-

samiento de la acción, sino que la experimenta, dándole a ello el valor de un tipo de acción cuya aplicación se construye en su propia indagación". (SCHÖN, D.A. 1983; cit. por VILLAR ANGULO, L.M., 1987, 291).

Estos planteamientos, aunque contrarios a los de la racionalidad técnica o instrumental, no desacreditan totalmente sus planteamientos.

Coincidimos con PÉREZ GÓMEZ, A. (1988), cuando afirma que hay tareas concretas a las que podemos y debemos aplicar teorías y técnicas derivadas de la investigación básica, siendo incluso a veces esta forma de actuar la única eficaz; pero el reconocer esto no equivale a *"considerar la actividad profesional, práctica del profesor, como una actividad exclusiva y prioritariamente técnica"*. (PÉREZ GÓMEZ, A. 1988; 133).

Por el contrario, pensamos que la actividad del profesor es fundamentalmente REFLEXIVA Y ARTÍSTICA, ya que los problemas que se presentan en la práctica no siempre son claros, concretos... y se pueden solucionar con intervenciones técnicas. SCHÖN, D. (1987) utiliza la metáfora de "zonas indeterminadas" para referirse a estas situaciones singulares, inciertas... que escapan a los cánones de la racionalidad técnica que no se resuelven aplicando teorías y técnicas derivadas del conocimiento profesional.

"Son precisamente estas zonas indeterminadas de la práctica las que se han comenzado a

entender como centrales en la práctica profesional". (SCHÖN, D.A., 1987, 6).

Podemos así afirmar que el práctico genera la teoría al estructurar su pensamiento, al conocer y profundizar sobre el sentido de su práctica, al tratar de clarificar sus acciones, integrando el aprendizaje de y en la práctica con la asimilación reflexiva de la teoría. Al adoptar estas actitudes de indagación y reflexión crítica, enlazando pensamiento y acción, el práctico está sentando las bases para superar el dualismo teoría práctica.

Ahora bien, todo este proceso exige "rigor en el experimento" que se realiza en la práctica. El mero ver como no es suficiente. El profesor que ve una situación nueva como un elemento de su repertorio, adquiere un nuevo modo de ver y una nueva posibilidad para la acción, pero *"la adecuación y utilidad de su nueva misión, debe todavía ser descubierta en su acción. Reflexión en la acción involucran necesariamente experimento"*. (SCHÖN, D.A., 1987, 69).

El experimento exploratorio o también llamado "experimento de prueba-movimiento" es la tentativa caprichosa con la que conseguimos descubrir el sentido de las cosas, nuestros "movimientos" para transformar una situación problemática.

Nos estamos refiriendo a concepto de experimento que no es el clásico, porque en opinión de este mismo autor, el contexto de la práctica es diferente del contexto de la

investigación. El práctico tiene interés en transformar la situación desde la que es, a algo que a él le gusta más. Tiene interés en comprender la situación, pero al servicio de su interés por el cambio.

"Cuando el práctico reflexiona en la acción, en un caso que él entiende como único, prestando atención a los fenómenos y allanando su comprensión intuitiva, su experimentación es a la vez exploratoria, prueba de movimiento y prueba de hipótesis". (SCHÖN, D. A. 1987).

El experimento de prueba de movimiento tiene éxito si soluciona el problema. El nuevo marco en el que se sitúa el problema trae consigo el planteamiento de una hipótesis sobre la situación. Para SCHÖN, D. (1987) el experimento de la prueba de hipótesis del práctico, es distinto del método de experimento controlado.

La situación no es totalmente manipulable y puede ofrecer resistencias a los intentos del práctico, del profesor para conformarla, por lo que el experimento de prueba de hipótesis no se cumple totalmente, lo que lleva a SCHÖN, D. (1987) a considerarlo como un juego con la situación, a través del cual el práctico busca el hacer que la situación se conforme a su hipótesis, pero permaneciendo abierta la posibilidad de que eso no suceda. La posición del práctico con la situación es transaccional.

"El práctico da forma a la situación, pero en conversación con

ella, de modo que sus propios métodos y apreciaciones sean también conformados por la situación... La acción con la cual él prueba su hipótesis es también un movimiento con el que trata de efectuar un cambio deseado en la situación, y una prueba con la cual él explora". (SCHÖN, D.A. 1987, 73).

Investigación y práctica están separadas, por lo que la práctica se considera como una aplicación de teorías y técnicas a la solución de problemas instrumentales. Estas teorías proceden de la investigación objetiva y general derivada del método de experimento controlado.

"Dada la separación del saber del hacer, la acción es solamente un instrumento y una prueba de decisión técnica". (SCHÖN, D.A., 1987; 75).

En la "conversación reflexiva", por el contrario, estas dicotomías no se presentan. La práctica es investigación; los medios y los fines son interdependientes en el planteamiento y solución de los problemas. La indagación es una transacción con la situación en la que el saber y el hacer son inseparables.

Las deducciones no se hacen desde la teoría basada en la investigación sino desde el propio repertorio de temas y ejemplos que posee el investigador, quien a su vez, a través del diálogo reflexivo sobre la situación introduce al practicante en la exploración conjunta de los problemas.

De lo expuesto podemos deducir, que no existe en las situaciones prácticas, un conocimiento profesional válido para cada problema, ni soluciones concretas a los problemas: por el contrario el profesional ha de crear y construir nuevas realidades reflexionando en la acción, experimentando, corrigiendo e inventando a través del diálogo con la realidad.

Si aplicamos estas apreciaciones al campo de la formación del profesor, nos encontramos con que al futuro profesor no le sirven las reglas, procedimientos y teorías procedentes de la investigación científica. Por el contrario, en el proceso de reflexión en la acción no se pueden aplicar técnicas o métodos de investigación, sino que en este proceso "el futuro profesor debe aprender a construir nuevas estrategias de acción, nuevas formulas de búsqueda, nuevas teorías y categorías de comprensión, nuevos modos de afrontar y definir los problemas". (PÉREZ GÓMEZ, A. 1988, 143).

Muy ligada a la imagen del profesor como profesional práctico, que construye un conocimiento en la acción, está la imagen del profesor como INVESTIGADOR, unida al movimiento de investigación acción y a la que ya nos hemos referido en este trabajo, y de la que ahora queremos resaltar su concepción del profesor como una persona que es capaz de reflexionar sobre su propia práctica.

En este sentido, la investigación acción, en opinión de ESCUDERO MUÑOZ, J.M.(1987):

"Supone una apuesta por una investigación abierta participativa, democrática, centrada en los problemas prácticos de los profesores y dirigida a mejorar la enseñanza, no sólo a describir y comprender su funcionamiento". (ESCUDERO MUÑOZ, J.M. 1987, 7).

En el proceso de investigación acción se plantea también la superación de la relación teoría práctica al establecerse una clara relación de cooperación entre los agentes externos (investigadores, expertos, etc.) y los prácticos. GONZÁLEZ, R. y LATORRE, M.A. (1987) señalan que:

"Las tareas docente e investigadora no se separan; no existe división de trabajo entre el que lo ejerce y el que lo investiga. Ambos son interdependientes; se establece una realización dialéctica entre la práctica y la teoría". (GONZÁLEZ R. y LATORRE, M.A. 1987, 10).

b) La practica reflexiva como contraste de la teoría y como fuente para la construcción del conocimiento teórico-práctico del profesor.

Hemos analizado en el punto anterior el proceso de construcción del conocimiento a partir de la práctica, como un proceso reflexivo, centrado exclusivamente en la solución de problemas prácticos. Esta aportación a juicio de autores como HUBERMAN (1986); MEDINA (1987, 1989,1990); SHULLMAN (1986); PÉREZ GÓMEZ (1988); ZABALZA (1987); CALDERHEAD (1986); GI-

LLISS (1988) y otros, resulta insuficiente, por lo que plantean la necesidad de recurrir a modelos "más integradores" preocupados por buscar una armonía entre el conocimiento disciplinar, el conocimiento práctico del profesor y la investigación.

En oposición de estos autores, estos modelos son además más válidos para el campo que nos ocupa: la formación de profesores.

En este enfoque de la práctica se sigue reconociendo el papel facilitador del proceso reflexivo del profesor, ya que es el que va a permitir a este configurar sus teorías de forma más realista. Como afirman MEDINA, A y DOMINGUEZ, C. (1989):

"La capacitación en el desarrollo de una acción reflexiva, propiciadora del pensamiento del profesor, se nos presenta como un desafío y una exigencia irrenunciable". (MEDINA A, y DOMINGUEZ, C. 1989, 169).

Pero al mismo tiempo, se resalta el hecho de que la práctica no es la única fuente de construcción de la teoría. Por estas razones, MEDINA, A (1990) propone la conveniencia de que:

"La reflexión atenta y la observación del hacer en el aula, se enriquezca con un saber hacer, una práctica profesional, apoyada en una tecnología educativa (saber hacer conforme a normas) y permanentemente abierta a la observación de la construcción singular de cada alumno y clase, como grupo social. La síntesis

entre la acción y el pensamiento vertebrará el conocimiento que desde la práctica estructura cada profesor". (MEDINA, A. 1990, 629).

En este mismo sentido JOYCE, B. y CLIFT, R. (1984) consideran que:

"Los componentes de la formación del profesor se deberían organizar temáticamente con actividades de aprendizajes secuenciales y con oportunidades frecuentes de reflexionar en ellas para integrarlas en la experiencia". (JOYCE, B. y CLIFT, R. 1984; cit. por VILLAR ANGULO, L.M. 1987, 282).

De las aportaciones de los autores a los que acabamos de referirnos, se desprende que la práctica sigue teniendo un gran peso en la construcción de la teoría, pero que a su vez la teoría sirve de filtro interpretativo de la práctica.

El práctico, el profesor, precisa de una preparación para comprender y resolver los problemas que se le presentan en la práctica por lo que ha de poseer conocimientos científicos y competencias técnicas, desde las que poder actuar de forma creativa y constructiva en cada situación concreta.

Como sostienen MEDINA, A y DOMINGUEZ, C. (1989):

"El profesor está urgido de alcanzar una base teórica que conectada con su práctica, se convierta en un marco fundamentante de la teoría y de la práctica, elabo-

rando interpretaciones teóricas a partir de su práctica, a la vez que beneficiándose del conocimiento de un extenso corpus teórico, que le permitirá orientar y fundamentar su práctica, sirviendo esta de campo para elaborar nuevas teorías". (MEDINA, A y DOMINGUEZ, C. 1989, 226).

Desde esta visión integradora del profesor, su formación habrá que entenderla como una síntesis entre la actividad investigadora y docente (capacidad de comunicar y construir el conocimiento de forma justificada). Así ZABALZA, M.A. (1988) sostiene que:

"Llegar a ser profesional de la enseñanza exige capacidad para enfrentarse con flexibilidad ante los problemas y actuar justificadamente, aplicando el conocimiento general que se posee y la experiencia práctica acumulada" (ZABALZA, M.A., 1988; cit. por MEDINA, A. y SEVILLANO, M.L., 1990, 641).

El profesional, en opinión de ZABALZA (1988), actuará ante la compleja actividad de enseñanza: estableciendo un buen diagnóstico

de las situaciones y descubriendo los problemas; seleccionando las técnicas más adecuadas a la situación, resolviendo los conflictos y antinomias que se presenten, afianzando la capacidad de reflexión para analizar las creencias, teoría y principios desde las que actúa como profesional.

Para conseguir esto, la práctica no puede ser un añadido a la formación del profesor, sino que ha de entenderse como un modo singular de adquisición de conocimiento y de reconstrucción de la teoría adquirida.

Desde la síntesis crítico constructiva de las tres dimensiones (ciencia, técnica y arte), de forma personal o en equipo, es desde la que debemos plantearnos tanto la formación del profesor como la estructuración de su práctica, de modo que esté capacitado para saber, actuar y construir su propio estilo de pensamiento y acción. Se trata de armonizar una teoría rigurosa con una práctica constructiva.

Este concepto de formación del profesorado basado en la integración de teoría, técnica y arte queda representado en la Ilustración nº 15.

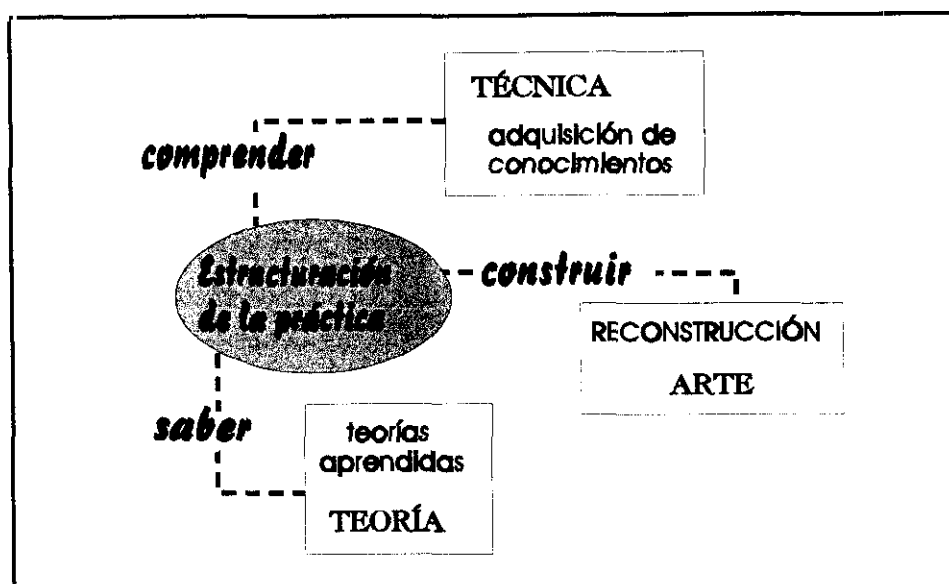


Ilustración nº 15: La formación del profesor como estructuración de la práctica.

Una práctica así entendida, supone a juicio de MEDINA, A. y DOMINGUEZ, C. (1989):

- Una nueva epistemología de la práctica en la que la teoría surja de la investigación en la acción, posibilitando campos de contraste entre profesores. Desde la reflexión en la acción las teorías y los modos de aplicarla pueden ser reconstruidos.
- Favorecer y consolidar la relación entre el docente y el investigador, facilitando la capacidad de indagación y desarrollo crítico del profesor, quién de este modo se convierte en coprotagonista en la construcción de un estilo innovador de formación.
- Promover situaciones de profesionalización crítica y capacitación del profesor, como elaborador y promovedor del conoci-

miento práctico, integrando "aprendizaje de y en la práctica" con la asimilación significativa de las teorías educativas procedentes de la investigación científica.

- Orientar la enseñanza hacia la acción reflexiva sobre ella misma.

Este enfoque de la práctica, ha de entenderse como una reflexión aplicada, lo que presupone una teoría asumida que aporte nuevos elementos para la reconsideración y afianzamiento de nuevas teorías.

Para poder aprender de la práctica no basta con una automatización de procesos, o una repetición de actividades, por el contrario es necesario adquirir un estilo de acción para lo que es imprescindible la reflexión.

De lo expuesto podemos deducir, que el contacto con la realidad educativa es algo más que la observa-

ción o experimentación de la misma, es sobre todo una forma de situarse ante ella con una actitud reflexiva y activa SCHÖN, D.A (1987), y al mismo tiempo tratar de integrar la visión científica, la orientación tecnológica y la actuación artística, en función de las exigencias de cada práctica. Se trata pues, según MEDINA, A. y SEVILLANO, M.L (1990) de:

"Construir desde la práctica un cuerpo de análisis y conocimiento sistemático que sea completado con la aplicación de la teoría que en torno a tal práctica y con carácter general se ha desarrollado y permanentemente se genera. Actuar desde la base de un riguroso pensamiento y generar pensamiento a partir de una práctica reflexiva, crítica y eficiente". (MEDINA, A. y SEVILLANO, M.L., 1990; 664).

El considerar la práctica como un campo de análisis reflexivo y crítico del propio trabajo supone reconocer lo que HOPKINS, D. (1989) denomina "investigación del profesor", a través de la cual el profesor analizando su trabajo adquiere un estilo innovador. MEDINA, A. y DOMINGUEZ, C. (1989) resaltan también la importancia de la investigación para el perfeccionamiento profesional del profesor:

"La investigación es un estilo y camino riguroso de avanzar en la adquisición, desarrollo y transformación del conocimiento pedagógico. Sin investigación, el conocimiento se rutiniza, esclerotiza e involuciona". (MEDINA, A. y DOMINGUEZ, C., 1989, 77).

Pero el reconocer la importancia de la investigación trae consigo, la necesidad de preparar a los profesores y capacitarlos para el análisis reflexivo de su práctica. Así HUBERMAN, A.M. (1986) propone la conveniencia de preparar a los profesores para que generen y empleen adecuadamente la investigación capacitándoles en el análisis de la práctica, y en el contraste de esta con la teoría elaborada.

Por estas razones, CALDERHEAD, J. (1986), aunque reconoce la importancia de la investigación, recomienda prudencia en su aplicación, por considerar que *"las reflexiones de los alumnos sobre las distintas estrategias alternativas, sus contextos e implicaciones, sólo son posibles una vez que se aprende un cuerpo de conocimientos profesionales"*. (CALDERHEAD, J., 1986, 10).

La investigación es pues necesaria, pero siempre que se posean conocimientos previos que faciliten el contraste y la reconstrucción del nuevo conocimiento en la acción; pero además, para conseguir la reconstrucción del conocimiento es preciso a juicio de HOPKINS, D. (1989) entender la investigación como investigación colaborativa, en interacción y diálogo entre colegas, investigadores y alumnos.

Estos trabajos de investigación colaborativa, se han realizado también en el contexto de la formación práctica de profesores. La colaboración de profesores en formación, alumnos del centro, profesor de aula y el tutor de la Escuela Universitaria, permite, en opinión de CALDER-

HEAD, J. (1986), resultados positivos, ya que tanto profesores como alumnos en formación se benefician del intercambio de ideas y de la discusión de los procesos.

La práctica apoyada en el diálogo y la discusión con los prácticos ayuda a cuestionar y a poner en tela de juicio la teoría previamente asimilada.

Al actuar de este modo, el futuro profesor con la ayuda de su tutor puede reconstruir su conocimiento reflexionando en y sobre la práctica, apoyando su reflexión en las teorías ya adquiridas. Entendemos pues que la teoría surge de la práctica pero no exclusivamente de ella, de ahí la importancia del tutor como facilitador de la integración y reconstrucción de la teoría a través del contraste y reflexión en y sobre la acción, ayudando al futuro profesor en la construcción de un adecuado conocimiento práctico.

MARCELO, C. (1991) propone también la conveniencia de recurrir al estudio de modelos de enseñanza para buscar el enlace entre la teoría y la práctica:

"A través de los modelos de enseñanza se intenta aprender teoría, practicarla, aprender de la propia práctica y de la de otros, por la observación del modelo en acción y por la reflexión guiada sobre la puesta en práctica del modelo en un contexto determinado, y por la búsqueda de alternativas para la aplicación del modelo de una forma más eficaz, o más educativa, o ambas cosas.

Y algo muy importante: facilita provocar la reflexión sobre sus sentimientos, durante la práctica del modelo; cómo se relaciona con sus creencias, qué significado le da, cómo funciona su personalidad enseñando de esta manera o de otras". (MARCELO, C., 1991, 197).

A juicio de este autor, lo que se pretende al actuar de este modo, es aprender no lo que la investigación ha encontrado que es pedagógico o didáctico, sino lo que cada profesor como profesional puede hacer didácticamente bien.

"La práctica del modelo integra teoría y experiencia, y se constituye en contexto de enseñanza en que se puede aprender sobre ésta, y sobre uno mismo como profesor en lo relativo a sus conocimientos, pensamientos, creencias, acciones, destrezas, actitudes y problemas". (MARCELO, C. 1991, 197).

Consideramos que la reflexión en y sobre la acción en colaboración, apoyada en un modelo didáctico, favorece la comprensión, interpretación y explicación del sentido de cada práctica, y permite además superar el enfrentamiento teoría-práctica, convirtiéndolas en complementarias. Coincidimos con MEDINA, A. y DOMINGUEZ, C. (1989) cuando afirman:

"La complementariedad radica en la elaboración de un discurso nuevo que sitúa ambos extremos del continuo teoría práctica en los dos pilares del puente siempre

problemático del proceso de enseñanza aprendizaje, que hemos de conocer en su complementariedad e interdependencia". (MEDINA, A, y DOMINGUEZ, C. 1989, 170).

El lograr la síntesis entre estos dos pilares: teoría-práctica, entre pensamiento y acción, es a nuestro juicio el núcleo fundamental para conseguir una visión innovadora en la formación del profesor, centrada por tanto en el aprendizaje de un conocimiento práctico, que consideramos indispensable para comprender la enseñanza como una síntesis teórico-práctica.

Concluimos con MEDINA ,A. y SEVILLANO, M.L. (1990), quiénes resaltan:

"La necesidad de completar el conocimiento interpretativo, fecundo y peculiar que en torno a la enseñanza genera cada docente, fruto de la comprensión profunda de la concepción y vivencia de la enseñanza (conocimiento práctico personal) con la construcción sistemática de teorías y modelos propios de la comunidad científica organizada por la aportación de teóricos y prácticos". (MEDINA,A. y SEVILLANO,M.L. 1990, 560).

2.2. PRÁCTICAS Y DESARROLLO PROFESIONAL.

Son cada vez más numerosos los que, apoyados en los resultados de

la investigación, o sencillamente guiados por sus tendencias particulares, defienden como necesaria la profesionalización de la función docente; pero también son numerosas las cuestiones que surgen a raíz de este planteamiento, cuestiones que afectan de pleno a los dos conceptos que estamos tratando de delimitar: la práctica y las prácticas.

"Una de las ideas básicas de los estudios universitarios es que están vinculados a la profesionalización. Pese a que se entiende que la formación universitaria desborda ampliamente lo que pueda suponer la mera preparación al ejercicio profesional, parece superada la época en que la Universidad se sentía totalmente desvinculada y descomprometida con respecto al futuro profesional de sus estudiantes". (ZABALZA, M.A.1989, 18).

Las Universidades se preocupan cada vez más de formar profesionales competentes, y en el caso concreto de la formación del profesorado estamos hablando de "competencia docente". Este concepto ha evolucionado sustancialmente, por lo que ya no se entiende como habilidad o dominio de destrezas de ejecución de conocimientos típicos del profesor, reguladas por normas procedentes de la investigación sobre el comportamiento de profesores eficaces.

Un profesor competente ya no es un técnico que usa rutinas y ejerce una tarea mecánica y despersonalizada, por el contrario, el concepto de competencia se vincula con el de

profesionalidad. La competencia no se logra por tanto por la suma de habilidades, sino que como afirma CALDERHEAD, J....

"se refiere a la capacidad de hacer uso inteligente del conocimiento disponible para cada situación de enseñanza, de forma que discriminando el contexto, el profesor pueda seleccionar y conducir los modelos y estrategias de enseñanza adecuados a los fines educativos que se propone". (CALDERHEAD, J. 1991; cit. por MARCELO, C. 1991, 189).

Para ZEICHNER, K. (1991) la competencia es "el uso inteligente de destrezas genéricas" de reflexión sobre la enseñanza, basado en el paradigma del pensamiento del profesor como profesional reflexivo.

El concepto de competencia no sólo implica la posesión de conocimientos, sino también, como afirma MARCELO, C. (1991):

"... dominio de estrategias de enseñanza y la necesidad de un crecimiento en el conocimiento y en el desempeño de sus tareas de enseñanza que le incite a la investigación y a la comunicación". (MARCELO, 1991, 190).

Desde esta idea, la formación profesional se entiende como un continuo desde la adquisición de conocimientos y de las destrezas más simples en la formación inicial hasta la competencia del experto.

Al referirse a este tema LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1990) señalan:

"...que el práctico reflexivo es el que sistemáticamente analiza su propia enseñanza y pretende comprender las razones por las que determinadas acciones tienen efectos particulares sobre los grupos determinados de estudiantes". (LISTON, D. Y ZEICHNER, K. 1990, cit. por MARCELO, C. 1991, 191).

Esta necesidad de un conocimiento profesional para el análisis reflexivo de la enseñanza, está claramente justificada en opinión de WINITZKY, N. (1991) porque para poder efectuar dicho análisis se precisa :

"La posesión por parte de los profesores de un cuerpo de conocimiento profesional sobre como aprenden los estudiantes y cómo pueden ayudarle los profesores en este proceso". (WINITZKY, N., 1991; cit. por MARCELO, C. 1991, 192),

Las estructuras de conocimiento, o sus esquemas pueden influir sobre sus comportamientos o sus acciones, y de hecho se sabe que a lo largo de la trayectoria profesional del profesor, se produce un cambio en sus esquemas, que llegan a ser más elaborados más organizados y que afecta a sus concepciones sobre la enseñanza, el curriculum, la organización de la clase. etc.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1991) denomina a esta organización de esquemas "estructura semántica

experiencial" o sistema de representación con relaciones significativas entre los elementos y concepciones que lo componen, que se muestra al mismo tiempo relevante para analizar el espacio vital y decidir los modos de intervención en él. Por todo esto, esquemas y reflexión están relacionados.

Este nuevo modelo de formación del profesor concebido como profesional crítico y reflexivo, aunque presenta claras connotaciones positivas, también recibe críticas basadas en las dificultades de su realización.

Autores como ZEICHNER, K. (1987), al ofrecernos un programa de formación de profesores reflexivos, no dejan de reconocer que esta estrategia de formación de profesores, solo ha atraído a un número reducido de formadores. Probablemente es debido a sus implicaciones potencialmente subversivas, dado que esta reforma supondría desarrollar un cuerpo docente de profesionales autónomos que distorsionarían los hábitos de la escuela y obstaculizarían la burocracia administrativa.

Pese al reconocimiento de estas objeciones, ZEICHNER, K. (1987), insiste en defender este modelo formativo, ya que si lo que en verdad nos preocupa es la calidad de la educación y desarrollar un sistema de escuela óptimo y justo, no hay, a su juicio, otra opción que:

"Dedicar todo el volumen de recursos a la formación de profesores y a la escuela, de forma que aumente la competencia del maestro en un senti-

do amplio y su capacidad de autodesarrollo".(ZEICHNER, D.1987, 121).

Uno de los recursos más afines a este propósito son las prácticas.

"Las prácticas adquieren sentido desde la perspectiva de la profesionalización, Pero ese sentido depende, a su vez, del modelo profesional que tengamos in mente." (ZABALZA, M.A. 1989, 17).

Considerando estas dos dimensiones: práctica y profesionalidad, ZABALZA, M.A. plantea tres metáforas sobre las prácticas. (Ver Ilustración nº 16).

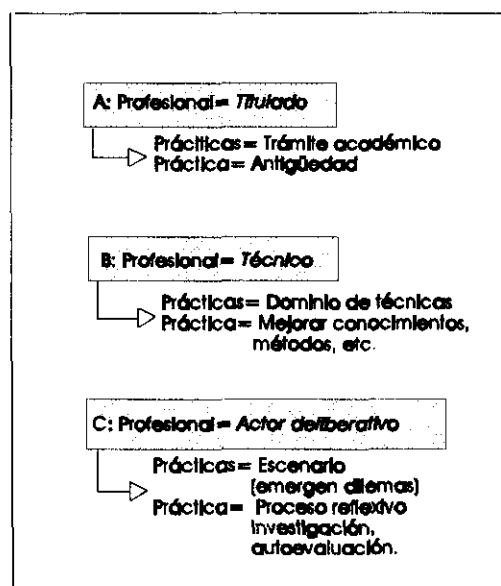


Ilustración nº 16: Tres modelos de profesional. Tomado de ZABALZA, M.A. (1989,19).

Las tres metáforas reflejan tres modos distintos de operativizar las prácticas que a continuación pasamos a describir.

2.2.1. Las prácticas como contacto con la vida real.

Profesional=titulado.

La primera metáfora asocia el concepto de profesional con meras exigencias burocráticas, como calificativo externo que no se corresponde necesariamente con una realización laboral determinada.

"Si concebimos al profesional como aquel que posee un título, sin más, se entiende que su itinerario formativo es aquel que le exigen los Planes de Estudio vigentes. Su compromiso es recorrerlo". (ZABALZA, M.A. 1989, 19).

Esta interpretación de profesionalidad empobrece sustancialmente el concepto, situándolo en el límite de lo admisible; un profesional no comprometido no merece este calificativo.

Las consecuencias de este empobrecimiento afectan muy negativamente al planteamiento que se hace de las prácticas, igualmente consideradas como puro trámite formal. De hecho, no existe una adecuada conceptualización de las prácticas, por lo que estas pueden resultar incluso perjudiciales.

ZABALZA, M.A. (1989) advierte de los riesgos que puede suponer una inmersión en la realidad carente de actividad reflexiva. *"Una inmersión sin discurso resulta menos provechosa de lo que debiera". (ZABALZA, M.A. 1989, 22).*

El primer contacto puede ser meramente episódico, aproximación muy parcial o totalmente irreflexivo.

Según FEIMAN-NEMSER, S y BUCHMAN, M. (1988), las prácticas son como un chorro de agua fresca frente a la rutina de las "aulas universitarias", pero los alumnos hacen lo que les dicen o lo que se les ocurre, mas sin pensar, porque están dominados por sus emociones.

"No se puede esperar que la experiencia de asistir a unas clases, por sí misma, nos de la predisposición de los sujetos a hacerse preguntas o a integrar las acciones o situaciones concretas en el marco más global de ser profesor". (FEIMAN-NEMSER, S. y BUCHMAN, M., 1988, 305).

2.2.2. Las prácticas como laboratorio de aplicación.

profesional=dominio de técnicas.

Nos encontramos en una nueva interpretación que asume los planteamientos de la orientación racional-técnica, sobre la que ya hemos hablado.

"Si concebimos al profesional como aquel que domina ciertas técnicas propias de su profesión, entramos en una nueva perspectiva. El currículum específico de cada carrera debe incluir el aprendizaje de dichas técnicas". (ZABALZA, M.A. 1989, 20).

El profesor técnico necesita poner en práctica los conocimientos y técnicas adquiridos, por lo que estas pasan a formar parte "obligatoriamente" del currículum de formación. Las prácticas se definen como *"el momento en que los estudiantes pueden poner en práctica esas técnicas en contextos reales"*. (ZABALZA, M.A. 1989, 20).

Los alumnos aplican en el centro de prácticas lo que han aprendido en la Universidad, y dicha práctica va a suponer una mejora progresiva de los conocimientos y de las destrezas profesionales por parte del profesor.

Las practicas se han de hacer después de haber logrado algunos conocimeintos teóricos.

"Se trata así de lograr que los conocimientos teóricos (o prácticos) adquiridos en el aula universitaria tengan la posibilidad de ser confrontados con la realidad que ofrece la situación de prácticas". (ZABALZA, M.A. 1989, 23).

Uno de los inconvenientes de las prácticas es que son un terreno de nadie. No son clases teórico prácticas en las que se aprenden determinados procedimientos propios de un área de conocimiento, pero tampoco suponen una verdadera práctica profesional puesto que el estudiante carece de reconocimiento como tal y se le impide asumir las responsabilidades que dicha tarea supone.

Otra importante limitación se refiere a la dificultad de establecer "feedback" entre el aula y las prácticas. Es curioso que este modelo que defiende la relación aula/ prácticas deje esta definición a medias...

"...no hay un punto de retorno a las asignaturas para reflexionar sobre lo que uno ha aprendido". (ZABALZA, M.A., 1989, 24).

Resulta por otro lado difícil para muchos estudiantes ver la relación que puede existir entre lo que estudia en la teoría y lo que hace durante las prácticas, para muchos alumnos esa teoría es irrelevante y no tiene conexión con la realidad. Esta situación se complica cuando recibe por un lado una gran variedad de asignaturas entre las que no existe relación alguna, para luego enfrentarse a una realidad que es única.

ZABALZA, M.A. (1989), se expresa en los siguientes términos:

"Yo le llamo la teoría de los ficheros. Los estudiantes van abriendo tantos ficheros como asignaturas y en éstos tantos apartados como temas van estudiando (esta imagen tiene, a veces un correlato real) ... Los ficheros no son en absoluto comunicantes: los estudiantes pueden estar perfectamente en sus ficheros de estadística estudiando procesos complejos de análisis de datos pero como se introduzca la realización de un análisis de tendencias centrales en el tema de evaluación, (que obviamente lo tiene n en

otro fichero) sus problemas para resolverlo son enormes". (ZABALZA, M.A., 1989, 24).

Los profesores también contribuimos a este encasillamiento, funcionamos como profesionales de una determinada área de conocimiento, respecto a la que el estudiante no siente ninguna atracción inicial. Él no se está formando como matemático, psicólogo o músico, sino como maestro.

"Cada uno de nosotros es especialista en un área, cosa para la que, en un principio, tampoco estamos preparando a nuestros estudiantes). El profesor de Psicología tiende, a veces, a ver el futuro de sus estudiantes como si fueran a ser psicólogos ... Y así sucesivamente". (ZABALZA, M.A. 1989, 25).

El compromiso de los formadores de futuros profesores es hacerles comprender que esa teoría que se les está ofreciendo es la clave para una correcta interpretación y comprensión de las prácticas, como planteamiento a corto plazo, y de su actividad laboral a medio y largo plazo. La práctica nunca debe estar desinformada teóricamente.

"La teoría es precisa en el período de prácticas como decodificador y es precisa, también, como posibilidad de distanciamiento de la propia actuación". (ZABALZA, M.A., 1989, 25).

2.2.3. las prácticas como práctica profesional.

profesional=factor deliberativo

Como el propio ZABALZA, M.A. (1989) reconoce, la expresión "factor deliberativo" suena pretenciosa, pero...

"la idea es sencilla: se trata de un tipo de profesional que se caracteriza por reflexionar sobre lo que hace. Como profesional puede saber mucho o poco, (...) pero sobre todo, sabe replantearse lo que sabe". (ZABALZA, M.A., 1989, 20).

Nos encontramos ante una propuesta ambiciosa e idealista, ... es casi una "fantasía de la realidad" (ZABALZA, M.A., 1989); pretendemos que el estudiante en prácticas actúe como un profesional, cuando en realidad sólo es un aprendiz.; en el mejor de los casos "hace de profesional".

"La función básica que se le encomienda al alumno de prácticas es que se inserte en un determinado sistema de actuación y trate de participar en él sin alterarlo". (ZABALZA, M.A. 1989, 27).

No es una práctica profesional real, pero sí se pretende que los alumnos experimenten la acción del profesional en situación "casi real".

Una de las principales diferencias entre los estudiantes de prácticas y un verdadero profesional es el grado de responsabilidad exigible a éste último. Los estudiantes no sólo carecen de esa responsabilidad, sino que además el entorno profesional se muestra indulgente con ellos.

Parece existir un acuerdo tácito entre directores, tutores, profesores y alumnos para adoptar una postura proteccionista respecto a los estudiantes de prácticas. El estudiante sólo se siente responsable ante su profesor tutor de universidad.

"El estudiante en prácticas afronta su actividad en ese período no como un profesional, sino como un alumno que cumple con ello unos ciertos compromisos académicos y que ha de responder a las expectativas que surgen de sus profesores universitarios". (ZABALZA, M.A., 1989, 28).

Todas estas limitaciones podrían ser superadas, en gran medida, si se realizara una reestructuración en el plan de prácticas en la que se contemplara realmente la posibilidad de desempeñar el papel de profesor con todas las exigencias de un profesional.

Ninguno de los tres modelos presentados pretende ser el ideal, sólo hemos pretendido hacernos eco de las variadas interpretaciones que el término ha recibido.

3. LOS PROTAGONISTAS DE LAS PRÁCTICAS.

Al defender la integración de las prácticas dentro del programa general de formación de los maestros asumimos de forma implícita planteamientos y estructuras análogas para ambos conceptos.

Las prácticas tienen también un importante componente humano; ponen en comunicación a profesores de Primaria, profesores de Universidad, alumnos de Primaria y alumnos de Universidad.

Particularizando el tradicional reparto de papeles de cualquier situación docente al ámbito de las prácticas obtenemos la siguiente distribución:

- El que aprende es el alumno que está cursando estudios de maestro.
- Los que enseñan son los dos tutores: el profesor del aula en el que el alumno realiza las prácticas, y el profesor tutor de la Universidad.

Durante el proceso de las prácticas, profesores y alumnos adquieren responsabilidades y atribuciones que difieren de las que habitualmente vienen desempeñando.

3.1. EL QUE APRENDE: LOS ALUMNOS DE PRÁCTICAS.

Es necesario determinar no sólo qué se les exige, sino también conocer el por qué de tales exigencias, así como los procedimientos y estrategias desarrollados para su cumplimiento.

Los alumnos de prácticas son estudiantes que están formándose para ser profesores; pero ... ¿Qué es lo que caracteriza a un alumno de prácticas ?

3.1.1. Competencias específicas de los alumnos en prácticas.

La figura del alumno en prácticas desempeña un papel verdaderamente comprometido pues encarna la síntesis o solución de un importante dilema: ¿ aprendiz o profesional?

La principal dificultad a la hora de definir las funciones que debe desempeñar un alumno de prácticas estriba, por tanto, en establecer el grado de responsabilidad que debería serle atribuido.

El alumno de prácticas vive una situación límite, de indefinición, a caballo entre formación y trabajo, entre la escuela y el centro de formación, entre la teoría y la práctica.

La falta de claridad y precisión se hace patente en todos los niveles; ni alumnos, ni profesores, ni legisla-

dores definen un planteamiento coherente, siendo la tradición la que decide, en demasiadas ocasiones, qué se debe exigir a los alumnos. Todo esto afecta negativamente al proceso de formación y desarrollo del estudiante.

Es preciso definir el grado de responsabilidad profesional que queremos para nuestros alumnos en prácticas y evitar que continúen *"trabajando a la sombra del tutor de aula... influenciado por la atmósfera del colegio o por las lecciones del supervisor"*. (BANNINK, P. 1988).

Resulta muy interesante analizar la evolución del grado de responsabilidad de los alumnos en prácticas a través del estudio comparativo de los diferentes planes de formación de maestros.

Hemos resumido las especificaciones oficiales en relación a las responsabilidades de los alumnos en la tabla nº 7.

En la asignación de tareas y responsabilidades los Planes de Estudio han ido haciendo concesiones a los profesores con el propósito de dinamizar las prácticas. La responsabilidad inicial es ciertamente escasa, limitada a tareas de observación. Aunque la responsabilización de los alumnos es progresiva, no llega a ser una realidad, presente en todos los planes de formación. Tampoco podemos hablar de una evolución constante, sino que el grado de responsabilidad otorgada a los maestros fluctúa de un plan a otro sin un criterio fijo, tal vez porque carecemos de este criterio.

GRADO DE RESPONSABILIDAD DEL ALUMNO	
1º Reglamento	Mero observador
Reglamento de 15 mayo 1849	Observación e iniciación práctica y real en el oficio de enseñar; ejercicios como ayudante para aprender y ejecutar métodos
Ley Moyano de 9 de septiembre de 1857	Observación y ejercicios prácticos a partir del 2º semestre y responsabilidad total en el último semestre
Plan Gamazo, reforma de 1898	Observación y práctica guiada en presencia del maestro o regente
Reglamento de Escuelas Anejas 29 de agosto de 1899	Acción guiada, tareas expositivas en presencia del maestro
Plan de 17 de agosto de 1901	Práctica guiada por regente y profesor de instituto
Plan de 24 de septiembre de 1903	Cierto margen de iniciativa Escaso control de su actividad
Plan de 1914	Observación, prácticas guiadas por el regente y el profesor de pedagogía
Plan Profesional 1931	Responsabilización progresiva
Plan provisional 1942	Escasa responsabilidad Observación
Ley de 1950	1º Observación 2º Explicación 3º Juegos 4º Todas las actividades
Ley de 1967	Observación y participación Responsabilización junto al maestro
Plan EXPERIMENTAL 1971	Progresiva participación en todas las tareas.

Tabla nº7: Grado de responsabilidad del estudiante en prácticas.

Los nuevos Planes de Estudio también comparten esa tendencia progresiva hacia la responsabilización de profesores, no obstante el problema continúa sin resolverse de forma clara. Se diría que los nuevos Planes enfocan sus deseos de responsabilización hacia los profesores de aula en lugar de hacerlo hacia los alumnos.

Estamos exigiendo de nuestros alumnos tareas contradictorias e incluso inadecuadas, en las que se olvida que el alumno está completando su formación y no aprendiendo a trabajar. Su desarrollo personal no debe suponer la asunción de responsabilidades laborales como *"participar con eficacia en los órganos y funciones del centro educativo"*.

(Documento de Planificación General del Prácticum, 1995, 2).

Dicha responsabilidad debería traducirse en un mayor control de su propio proceso de enseñanza y para que este planteamiento sea una realidad debería concedérsele un mayor protagonismo a la reflexión y no relegarla al final de un listado de tareas.

"Se iniciarán en segundo curso, con la observación, participación progresiva e interpretación y reflexión sobre la realidad escolar concreta, desde los referentes teóricos concretos." (Documento de Planificación General del Prácticum, 1995, 4).

3.1.2. Caracterización del alumno en prácticas.

Cuando hablamos de alumnos de prácticas nos preguntamos si existe un perfil-tipo de alumno o por el contrario cada alumno es una individualidad que no puede ser comparada con otra.

GONZÁLEZ ROSAS (1988), realizó un estudio sobre la "mentalidad pedagógica de los estudiantes", en el que se señalaron los siguientes rasgos:

- Conocimiento práctico limitado: Interpretaciones pobres sobre las situaciones de aula, conocimiento limitado sobre los niños y el currículum.

- Baja complejidad cognitiva: Insuficiencia de capacidad de análisis prestando atención a síntomas superficiales más que a los contextos y estructuras subyacentes explicativas.
- Antiteoricismo-practicismo: Rechazo hacia la teoría en general, entendida como especulación irreal.
- Utilitarismo: Si una técnica funciona es decir, si resuelve un problema, se evalúa como válida por esa sola razón.
- Reduccionismo: profesor como mero ejecutor o aplicador del currículum.

En general, los investigadores han centrado sus esfuerzos en identificar qué aspectos constitutivos de la persona del estudiante pueden ser relevantes.

Tomando como base las investigaciones realizadas por BOUND, D.J. y WALKER, D. (1991) defendemos como elementos decisivos para la caracterización del alumno en prácticas, todos aquellos que afecten directamente al desarrollo personal y profesional de los alumnos, como son su experiencia personal (personal foundation of experience), sus intereses particulares (intents) y el entorno cultural en que se produce la situación de aprendizaje (learning milieu).

a) Experiencia personal como base del aprendizaje.

El aprendizaje que se produce durante el período de prácticas ha de ser inevitablemente experiencial. Lo que el alumno experimente y cómo lo haga está condicionado por sus vivencias personales o experiencias previas.

"El aprendiz puede ser sensible o sentirse atraído por ciertas cosas dentro de un determinado acontecimiento o puede interpretar los elementos de dicho acontecimiento a la luz de ciertas presunciones que han sido importantes en experiencias anteriores". (BOUND, D., 1991, 14).

Distintos aprendices pueden realizar percepciones diferentes respecto a un mismo acontecimiento. Esta percepción selectiva es realizada de forma inconsciente, pero ello no justifica que ignoremos los efectos que tal diversidad provoca. Sólo mediante la reflexión sobre nuestros pensamientos y sentimientos lograremos superar esa dependencia de nuestras experiencias personales.

El estudio de los antecedentes personales toma como base los postulados de la Psicología Cognitiva; se insiste en que la capacidad de procesar información del entorno es limitada en las personas en general y por tanto en los profesores.

Tendemos a procesar la información de modo secuencial, paso a paso, realizando una percepción selectiva.

"Las personas perciben selectivamente porciones de la información disponible, e interpretan estos elementos parciales, (BRUNER 1967), de acuerdo con sus fines, construyendo un modelo simplificado de la realidad, utilizando ciertas atribuciones heurísticas y otros mecanismos psicológicos". (NEWELL, F. y SIMON, H.A., 1972, 145).

Para comprender la conducta de los profesores es esencial conocer ese sistema de referencia personal pero también, como veremos más adelante, cuáles son las condiciones que lo moldean.

Como profesores nos deberíamos preocupar más por conocer cuáles son esas atribuciones de nuestros alumnos de prácticas como fuente segura de sesgo frente a las informaciones originales que se le ofrecen, pero también nos preocupa las consecuencias o cambios que el pensamiento de los profesores puede sufrir en el ejercicio de su docencia.

b) Intereses de los alumnos.

Dedicaremos el presente apartado a los propósitos e intenciones en relación a los cuales enfocamos nuestra particular visión de los hechos.

"Es una determinación personal que proporciona una orientación particular dentro de una determinada situación". (BOUND, D., 1991, 15).

Los intereses particulares de cada alumno imponen límites a sus acciones, determinan los fines, ofrecen una perspectiva. Los alumnos son conscientes de la operatividad de dichas intenciones pero no siempre tienen claro que es lo que realmente pretenden.

SHAVELSON, R.I. y STERN, P. (1981) sintetizaron sus planteamientos en el concepto de atribuciones, entendidas como ...

"... normas implícitas, de las que las personas no son conscientes cuando las usan en tareas complejas con el fin de seleccionar información, clasificar objetos o personas, o revisar su conocimiento". (SHAVELSON, R.I. y STERN, P. 1981; cit. por GIMENO, J. y PÉREZ, G. 1983, 388)

Estas estimaciones son la base para el establecimiento de explicaciones causales en relación a lo ocurrido en el aula. Es por tanto necesario ayudar a los estudiantes a clarificar sus intenciones y a desarrollar las estrategias más adecuadas.

"Los entrenadores o supervisores pueden jugar un importante papel ayudando a los alumnos, contribuyendo en la clarificación de sus intenciones y desarrollando estrategias apropiadas para lograrlo". (BOUND, D. 1991, 16).

El proceso de clarificación deriva desgraciadamente en la imposición por parte de los profesores de aquellos intereses que se consideren adecuados, amparados

equivocadamente por su deseo de ayudar al alumno.

c) El medio de aprendizaje.

BOUND, D (1991) define el medio de aprendizaje como el marco cultural, social e institucional en que trabajan juntos aprendiz y enseñante.

"El medio social, psicológico y material en el que los aprendices y aquellos que contribuyen a su aprendizaje trabajan juntos. La red de variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas". (BOUND, D. 1991, 17)

Se concede al medio una dimensión interactiva que hace que este sea único en sus planteamientos, límites y oportunidades ofrecidas. El aprendizaje se define así como una función de la relación del alumno con su medio. La experiencia del alumno durante las prácticas supone un continuo proceso de asimilación de lo que potencialmente le ofrece el medio.

3.1.3. Expectativas de los alumnos.

Los tres aspectos descritos en el apartado anterior son percibidos y estudiados externamente con un formato único al que denominamos expectativas.

"Las expectativas son predicciones probabilísticas sobre lo que puede ocurrir, o sobre lo que uno puede hacer o aprender en base

al conocimiento disponible en relación con las prácticas". (-BOUND, D. 1991. 19).

En tanto que manifestaciones de esas experiencias, intereses e interacciones, y eso ha facilitado el trabajo a los investigadores. Los resultados de estas investigaciones pueden ser de gran utilidad para establecer esa relación personal.

Las expectativas juegan un papel importante de cara a la elaboración de los programas de formación del profesorado, ya que muestran el desajuste entre lo que se espera y lo que puede y debe proporcionarse.

"La semejanza de expectativas de las personas implicadas nos puede facilitar la comprensión de la coherencia con la que se realizan las críticas, o al contrario, la diferencia en cuanto a lo que esperan de las prácticas los profesores y tutores; puede explicarnos la falta de contenido y de valor formativo que tienen estas en muchas ocasiones". (MARCELO, C., 1993, 34).

Algunas de las expectativas de los estudiantes respecto a su desarrollo profesional se ven frustradas por exigencias administrativas que limitan la toma de responsabilidades. Como recuerda ZABALZA, M.A. (1989) el estudiante de magisterio no es un maestro, sino que hace de maestro.

El "inventario de creencias del profesor" elaborado por TABANICK, B. y ZEICHNER, K. (1984) ha sido la base para la elaboración de una

enorme variedad de instrumentos con los que los investigadores pretenden adentrarse en el complejo mundo del pensamiento de los profesores.

Mediante este instrumento se pretendía obtener información acerca de las perspectivas de los alumnos en formación (conocimiento y currículum, rol del profesor, relaciones alumno-profesor y diversidad de estudiantes).

La aplicación de este inventario a los alumnos de prácticas reveló que estas no ejercen una función homogeneizadora, sino que se produce un proceso de negociación o interacción. Es necesario que los alumnos posean una preparación previa para que se produzca cierta implementación durante el proceso de prácticas.

Centrándonos en el ámbito geográfico nacional, tenemos referencia de múltiples e interesantes estudios en los que se intenta explorar el pensamiento del alumno. La mayor parte de las iniciativas de investigación se pierden en las páginas de las revistas o en las actas de los congresos que vienen desarrollándose ya desde hace algunos años en torno al tema de las prácticas: SYMPOSIUM SOBRE PRÁCTICAS ESCOLARES. POIO I (1987), POIO II (1989) y POIO III (1994).

3.1.4. Tareas del alumno en prácticas.

He querido concluir esta reflexión en torno al alumno en prácticas con

una referencia a las tareas que este desempeña, si bien soy consciente de la imposibilidad de responder definitivamente a esta cuestión dado que se halla condicionada por otros aspectos de relevancia como son los objetivos del programa de prácticas o la relación con los profesores, por poner dos ejemplos.

En general las tareas del alumno deben señalarse dentro de un proyecto más amplio de formación o plan de prácticas.

La atención prestada desde las distintas universidades del territorio nacional al tema de las prácticas en general, y de modo específico a la identificación de las tareas realizadas por el alumno no ha permitido obtener información empírica sobre este particular, comprobando como la realidad constatada en contextos geográficos diferentes proporciona datos tan similares .

MARCELO, C. y ZABALZA, M.A. (1993) obtienen los siguientes resultados tras preguntar a alumnos y tutores de aula por las tareas que han sido desempeñadas con mayor frecuencia. Los porcentajes obtenidos con los alumnos señalan como tarea más desempeñada la "vigilancia del trabajo de los alumnos " (91%). Un porcentaje ligeramente inferior le corresponde a "ayudar en las tareas que manda el profesor" (82 %), "corregir los trabajos" (82%) y "explicar lecciones" (62 %). La observación del profesor es percibida como menos intensidad (56%).

Destacan estos autores como actividades insuficientemente realiza-

das "inventar y organizar actividades para los alumnos" o la "colaboración en actividades extraescolares".

En general se echan en falta o se producen con escasa frecuencia, tareas en las que el alumno tome la iniciativa o participe activamente, especialmente, si estas rebasan los límites del aula. (Ilustración nº 17).

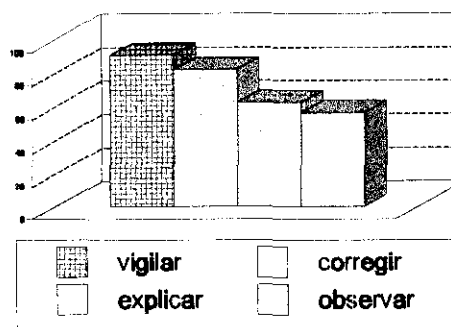


Ilustración nº 17: Tareas del alumno.

"Una de las tareas particularmente no realizada es decorar y ordenar la clases y también colaborar en otros servicios y por último el participar en las reuniones de los profesores". (MARCELO, C. y ZABALZA, M ,A. 1993, 178).

Preguntados los tutores de los alumnos, comprobamos la persistencia de algunas categorías, lo que aporta a los datos mayor credibilidad. Se coincide en señalar como una de las tareas más frecuentemente realizada por los alumnos la "explicación de lecciones" y la "ayuda a la realización de tareas" (91 %).

Preocupados por la escasa integración del alumno en el centro se pregunto a los profesores de forma

explícita, si a parte de estar en su clase habían realizado otras tareas en el centro. Las puntuaciones obtenidas en general son bajas.

En cuanto a las categorías reseñadas están: vigilancia del comedor, atención de los recreos o ayuda en biblioteca. En todas las respuestas existe un elevado número de ellas sin aportación de informa-

ción, siendo además las desviaciones de la media muy grandes.

GONZÁLEZ SANMAMED, M. y FUENTES, E. (1994) incluyen también en su investigación en torno a las prácticas escolares en la formación del profesorado un bloque dedicado a "tareas realizadas durante las prácticas".

TAREAS REALIZADAS POR EL ALUMNO	
MEDIA	TEXTO
4,47	responder a las preguntas y solucionar dudas de los alumnos
4,25	explicar a los alumnos
4,24	supervisar las actividades y ejercicios
4,02	programar y preparar clases
2,54	organizar la distribución de clase
1,9	participar en reuniones del centro
1,8	colaborar en campañas institucionales
1,64	atender biblioteca
1,37	organizar y atender comedores

Tabla nº 8. Tareas de los alumnos según investigación en Universidad de Lugo. (1994). GONZÁLEZ SANMAMED, M. y FUENTES, E.

Pese a defenderse el carácter formativo de este período en sus planteamientos teóricos, los resultados de esta investigación muestran la escasez de actividades realizadas con el objetivo de fomentar la formación. Esta circunstancia ya había sido denunciada por alumnos y tutores.

"Durante las practicas los alumnos aterrizan en los centros y allí permanecen durante tres meses aislados, sin apoyos ni contactos con la institución formadora". (SANMAMED, M. y FUENTES, E.1994, 77).

Degradadamente se afianza la concepción de que los centros de formación de futuros maestros y las escuelas de enseñanza primaria son dos mundos separados con personajes, normas y exigencias diferentes.

La calidad de la formación recibida por nuestros alumnos va a depender de nuestro empeño por reducir las distancias entre ambos mundos que no deberían ser vividos por el alumno como enfrentados o ajenos.

"Es necesario y urgente que se llegue a un acuerdo sobre lo que deben ofrecer las prácticas y las tareas y compromisos que tienen que asumir los distintos colectivos implicados: supervisores, tutores y alumnos". (GONZÁLEZ SAMMAMED, M. y FUENTES, E. 1994, 77)

3.2. LOS QUE ENSEÑAN: TUTORES DE PRÁCTICAS

Este apartado está dedicado a los que, desde el centro de formación del alumno y desde el propio centro en el que se realizan las prácticas, contribuyen a su aprendizaje durante las prácticas.

3.2.1. La figura del tutor.

El concepto de tutor se halla vinculado, de forma más o menos directa, al ámbito de lo educativo. La figura del tutor se define en términos de intervención consciente e intencio-

nal cuyo propósito es de encauzar o dirigir a los tutelados hacia el logro de lo mejor para éstos.

En tanto que intervención, esta puede referirse al cuidado y encauzamiento de bienes legales, pero también supone la orientación para el desarrollo personal del tutelado.

La consulta de varios diccionarios puede ilustrar con mayor precisión este hecho. Consultado el diccionario de MOLINER, M. (1970) se define al tutor como ...

"...aquella persona a quien está encomendado el cuidado de otra no capaz o incapacitada por la ley para administrarse a sí misma. Es decir, es una persona que ejerce una acción de protección, guía o tutela sobre otra que, de momento, es incapaz de desenvolverse por sí misma u autogobernarse". (MOLINER, M. 1970).

Realizada la misma consulta, pero esta vez en un diccionario específico, el Diccionario de Ciencias de la Educación de Santillana, nos encontramos con la siguiente definición:

"Profesor que, mediante técnicas específicas de observación conoce a los alumnos de su grupo y los orienta y ayuda de una forma directa e inmediata, coordinando su acción con las de los otros profesores y los padres". (VV. AA. Enciclopedia Técnica de la Educación, 1970).

La tradición y legislación educativa española no han olvidado incluir esta figura entre los responsables directos del proceso de enseñanza.

Según el M.E.C. (1992, 14), el tutor es el maestro que guía a los alumnos no sólo en su escolaridad sino también en el desarrollo de su personalidad y en la configuración de un itinerario de vida. Es la persona adulta que proporciona a los alumnos experiencias educativas dentro o fuera del aula, y les ayuda a coordinarlas e integrarlas.

Como ya viene siendo habitual, no todos los autores coinciden a la hora de definir este concepto. Una de las cuestiones objeto de estudio es precisamente su vinculación con el concepto de profesor, es decir, en qué medida la figura del tutor se halla implicada con el ejercicio de tareas docentes.

Para algunos autores, la caracterización de la figura del tutor está condicionada a la posesión de los atributos propios de la función docente, manifestando abiertamente que todo tutor ha de ser docente.

Señalemos como ejemplo la definición de GARCÍA NIETO, N. (1990):

"El tutor es aquel docente que, además de profesor, es educador. Como profesor, debe coordinar al grupo de profesores que tienen asignado un grupo de alumnos para la docencia. Como educador u orientador debe coordinar y

potenciar acciones de desarrollo y crecimiento humano en el grupo de sus tutelados". (GARCÍA NIETO, N.1990, 7).

Para otros la figura del tutor posee una entidad propia y diferenciada que no tiene por qué ser asociada con la habilitación, legislativa o formativa, para el ejercicio de labores docentes. Por ejemplo GISBERT, M. (1991), omite en su definición cualquier referencia a la docencia:

"Persona encargada de realizar un seguimiento exhaustivo de una serie de alumnos a la vez que debe erigirse en su portavoz delante del resto de comunidad escolar al tiempo que vela por sus intereses en todos aquellos aspectos estrechamente relacionados con el hecho educativo". (GISBERT, M. 1991, 250).

Todas las definiciones con las que hemos estado trabajando se refieren a la figura del tutor desde un sentido general, pero... ¿Qué ocurre cuando a ésta le añadimos el calificativo "de prácticas"?

La primera dificultad viene marcada por la variedad de términos con los que esta figura puede ser designada. Cada uno de los términos empleados es el espejo de un enfoque de trabajo, pero no siempre es posible hallar una formulación precisa de las razones que sustentan la elección de uno u otro término, siendo preciso recurrir, en estos casos, a nuestro criterio de interpretación personal.

Esta diversificación terminológica volverá a presentarse en apartados posteriores en el momento de calificar la relación establecida por estos profesionales.

Uno de los términos con el que habitualmente nos enfrentamos al consultar la bibliografía relativa a éste ámbito educativo es el de "supervisor". La contaminación lingüística del término tutor con el de supervisor es un hecho que no podemos negar. Las diferentes circunstancias en que se ha producido esta contaminación nos impiden adoptar una medida drástica en cuanto al uso de uno u otro vocablo.

En principio los conceptos de tutor y supervisor no pueden ser utilizados como sinónimos, sin embargo se ha generalizado el uso indiscriminado de ambos términos.

Tomemos como base esta sencilla pero interesante definición de VILLAR ANGULO, L.M. (1981) en la que se constata el uso del término supervisor como sinónimo del de tutor.

"El supervisor es entendido generalmente como un maestro de maestros preocupado por el contenido, el método y los efectos de la enseñanza, los problemas que presenta, los materiales y la profundidad de comprensión del contenido por maestros y estudiantes". (VILLARANGULO, L.M. 1981, 12).

No obstante, la proliferación

de investigaciones vinculadas directamente a nuestro ámbito nacional ha provocado, como era de esperar, el progresivo rechazo de éste término en favor de otros especialmente acuñados bajo los principios de un paradigma de investigación sobre formación de profesores cada vez más definido.

Tomemos como ejemplo el término de "formador de alumnos en prácticas" (VILLAR ANGULO, L.M. 1990, 298), término que se justifica desde la aceptación de un compromiso de mejora de la formación del maestro que requiere necesariamente un replanteamiento de dicho proceso a la luz de los modelos de reflexión compartida fruto de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor a las que ya hemos hecho referencia.

La formación del formador es una actividad compleja que según MEDINA, A. (1990):

"...implica propiciar y generar con el pensador y el práctico las claves para ir reconstruyendo un marco de toma de decisiones". (MEDINA, A. 1990, XVII),

No nos preocuparemos por tomar una opción terminológica, pero sí por precisar otras cuestiones verdaderamente preocupantes como identificar el papel o función realizada por el tutor o supervisor y la determinación de sus competencias profesionales.

3.2.2. Funciones del profesor tutor en relación al contexto particular desde el que actúa.

La figura del tutor o supervisor nace para cubrir unas necesidades formativas derivadas de una situación de enseñanza aprendizaje en un contexto muy particular, a caballo entre la institución formativa y el centro de Educación Primaria. Cada uno de estos centros aporta un tutor con funciones y responsabilidades diferentes a las que nos referiremos en el siguiente apartado.

Las acciones específicas que ha de realizar el profesor tutor van a estar condicionadas por el paradigma de enseñanza desde el que se interpretará tal situación de aprendizaje, pero también, y como ya hemos señalado con anterioridad, por las condiciones impuestas por las características del contexto formativo. Se hace pues, necesario realizar una doble aproximación a la especificidad de las funciones del profesor tutor: de una parte como función tutorial y de otra como diferenciación funcional.

La función tutorial, en tanto que relación básica en el proceso formativo de las prácticas, merece un tratamiento diferenciado por lo que abordaremos esta cuestión en un momento posterior. Procederemos seguidamente a reseñar las diferencias funcionales entre los diferentes tipos de supervisores.

Como señala (PÉREZ SERRANO, M. (1988):

"El aprendizaje de la profesión docente se realiza en contextos educativos reales: escuelas y centros educativos de variadas tipologías en los cuales existen profesionales que, en parte, constituirán el modelo de referencia del aprendizaje de la actuación del futuro maestro". (PÉREZ SERRANO, M. 1988, 65).

La realidad de un contexto formativo de prácticas, enmarcado en el ámbito de dos instituciones, ha llevado a una necesaria diferenciación funcional desde la que los tutores quedan clasificados en dos gruposen:

- Los tutores de Universidad.
- Los tutores de aula de los Centros de Prácticas.

Desde este planteamiento y tal como señala PÉREZ SERRANO, M. (1988):

"Las prácticas docentes darán su fruto al desarrollarse bajo la orientación armónica de los profesores asesores de la Escuela de Magisterio y de los maestros titulares del Centro de Prácticas en los que se realizan las prácticas".(PÉREZ SERRANO, M. 1988, 65).

Sin embargo, los alumnos no han contado siempre con un tutor de prácticas ya que cuando los aspirantes a maestros deseaban conocer puntualmente la profesión asistían durante cierto tiempo a una escuela en la que aprender directamente de un "maestro de probada solvencia".

La figura del tutor se ha ido perfilando conforme se iba consolidando el concepto de formación de profesores. Así, tras la creación de las Escuelas Normales, para la formación específica de futuros maestros, surgió la figura del "regente" como "encargado de guiar y orientar" en la formación profesional a los futuros maestros.

La existencia de tutores es una consecuencia de la planificación e institucionalización de los procesos de aprendizaje a los que se somete a los futuros profesores. El período de prácticas que realizan los futuros maestros debe planificarse de antemano, diseñándose las competencias necesarias para conseguir los objetivos deseados, lo que nos lleva necesariamente a la existencia de alguien que se ocupe de guiar, dirigir, seguir en su aprendizaje y evaluar al profesor en formación o en prácticas.

Un breve recorrido por la historia de las instituciones de formación, nos pone de manifiesto como señala PÉREZ SERRANO, M. (1988) que :

"Todas estas tareas han recaído a lo largo de la historia en el profesorado de las escuelas formadoras de maestros y en los maestros regentes de las escuelas de niños". (PÉREZ SERRANO, M. 1988, 157).

Como señala VILLAR ANGULO, L.M.(1986,57): *"La función original del supervisor fue la de dispensar retroacción".* Al tenerse que mover el alumno a caballo entre dos instituciones, esa retroacción podía provenir de un profesional pertene-

ciente al centro en el que estaba realizando las prácticas, léase regente en sus inicios, o de un profesional del centro de formación.

La aparición de distintas denominaciones para una misma función, como consecuencia de la procedencia de quiénes han de guiar, supervisar, etc. la práctica de los alumnos, se ha traducido también en diferencias funcionales que van más allá de lo que sería la denominación, situación que nos obliga a clarificar cuáles son las funciones y competencias de cada uno de ellos.

a) Los tutores de Universidad.

Son profesores que pertenecen al centro en el que el futuro profesor se está formando. Se utiliza con bastante frecuencia el término de profesores supervisores para referirse a ellos:

"Los profesores-supervisores son aquellos que desde la escuela universitaria de maestros dedican parte de su tiempo a la tarea de supervisar a los alumnos que realizan el período de formación práctica durante el desarrollo de las mismas para ofrecer la ayuda profesional a través de un seguimiento continuo de las prácticas docentes". (PÉREZ SERRANO, M. 1988, 158).

La simple aclaración de la denominación no nos dice nada sobre lo realmente importante que son las funciones, por lo que para aportar alguna información sobre las funcio-

nes que debe realizar el profesor tutor podemos utilizar dos caminos: la vía administrativa y la vía experimental.

Los investigadores han orientado sus estudios acerca de la figura del supervisor de prácticas hacia la determinación de las funciones que éste debe realizar, de forma que la mayoría de las investigaciones realizadas se basan en el análisis de las percepciones de los alumnos, de los mismos profesores, o de los profesores en ejercicio.

Indicaremos a continuación algunos resultados significativos fruto de la investigación en torno a este

tema, reservándonos la aproximación administrativa para el siguiente apartado, aproximación que quedará reducida al contexto específico de la Universidad Complutense de Madrid y ello será así por las limitaciones específicas de nuestra propia investigación.

PEREZ SERRANO, M. (1988), preocupada por identificar las principales tareas a realizar por el profesor, decide recurrir a una triple vía de valoración: la de alumnos, profesores de aula y profesores de universidad. Sus aportaciones quedan reflejadas en la información que contiene la siguiente tabla: (nº 9).

Función	valoración alumnos	valoración profesores	valoración maestros
Orientar a los alumnos	65	67	58
Coordinar la acción formativa de los alumnos en prácticas	39	41	47
Elaborar un plan de prácticas		42	34

Tabla nº 9: Tareas del profesor-tutor. Datos de PÉREZ SERRANO, M. (1988).

Las opiniones de profesores y alumnos son unánimes en lo que respecta a alguna de las funciones, como la orientación o la coordinación, sin embargo, la preocupación por el diseño de un plan de prácticas parece diluirse entre los maestros y está totalmente ausente de las valoraciones de los alumnos.

La lectura de estos resultados pone de manifiesto que estos tres protagonistas, aunque implicados en

un mismo proceso, tienen visiones diferentes del mismo.

Mientras que los tutores de universidad tienen muy clara su responsabilidad docente en las prácticas, los tutores de los centros consideran esta función como menos relevante. Los alumnos parecen valorar sólo aquello de lo que tienen constancia: la orientación y la coordinación.

También han sido identificadas en esta investigación algunas funciones que revelan situaciones problemáticas o comprometidas en relación con las prácticas y son valoradas negativamente por los distintos grupos de encuestados. Este sería el caso de la evaluación de la propia práctica: El 57% de los alumnos, 33% de los profesores de E.U. y 52% de los maestros/as señalan esta función como la de menor importancia.

Todos estos estados de opinión, que ponen de manifiesto los trabajos realizados, están consolidando un modelo de tutor que PÉREZ SERRANO, M. (1988) define así:

"La labor de los profesores supervisores se debe centrar fundamentalmente en la integración de nociones teóricas con la práctica diaria a través de las etapas de planificación, seguimiento y control de todo el proceso formativo del alumno en formación". (PÉREZ SERRANO, M. 1988, 160).

A las dificultades para definir y diferenciar las funciones de los tutores de prácticas en relación a su centro de origen, hemos de precisar las que se derivan de la pertenencia a un determinado Departamento docente.

ALONSO, J. Y TEJEDOR, F.J. (1989) abordan este tema, uno de los más candentes en el seno de las instituciones de formación, profundizando en las implicaciones que la estructuración por especialidades tiene en la determinación de las

funciones del tutor y las repercusiones que esto puede tener en la asignación de los profesores tutores. Las conclusiones a las que llegan giran en torno a la presencia de una multiplicidad de pareceres.

Así, la E.U. de Bilbao aboga por una tutorización colegiada en la que estén presentes profesores que aporten sus experiencias desde distintas áreas del currículo. La E.U. de Granada, no se plantea la tutoría por especialidades. Otras Escuelas defienden por encima de las especialidades de los alumnos la formación específica del tutor en relación a su capacitación para el desarrollo de las funciones de orientación durante las prácticas, llegando a afirmar que la orientación de las prácticas debe corresponder exclusivamente al Departamento de Ciencias de la Educación.

La postura de GIMENO SACRISTÁN, J. citada por ALONSO, J. Y TEJEDOR, F.J. (1989), es más ambiciosa, proponiendo un enfoque multidisciplinar:

"...además de los profesores-tutores de los colegios y los correspondientes a las E.U., participen otros especialistas de diferentes centros expertos en Educación, Psicología, Pedagogía, Formación del Profesorado, etc.". (ALONSO, J. y TEJEDOR, F.J. 1989, 230).

Desgraciadamente no podemos terminar este capítulo con una taxonomía clara de funciones bien diferenciadas, pero si confirmar que es preciso llegar a una determinadas

consensuada de las mismas, tomando como base el Plan de Formación específico de cada centro.

El problema con el que nos enfrentamos es el de establecer las bases para el diálogo y discusión entre los diferentes profesionales implicados.

En ausencia de este diálogo, el reparto de funciones continúa siendo impreciso. Como señalan FUENTES, E. Y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1994, 41) :

"...las funciones de tutor y supervisor no están claramente definidas: los miembros de ambos grupos reciben escasa orientación sobre sus funciones en la experiencia de las Prácticas".

Esta circunstancia hará que, nuestro conocimiento sobre el tutor de Universidad, se vaya complementado a medida que analizamos la figura del tutor de aula.

b) El tutor de aula.

La realización de las Prácticas supone la ubicación del estudiante que se prepara para maestro en un contexto educativo real. El alumno es remitido a un centro escolar en el que le es asignada un aula. El profesor responsable de la docencia en ese aula pasa automáticamente a desempeñar una nueva función: la de tutor del alumno en prácticas.

Aunque existe una tendencia generalizada de profesores y alum-

nos a sobrevalorar las prácticas, los estudiosos del tema nos advierten constantemente que es preciso actuar con cierta reserva. Las prácticas en si mismas no constituyen una situación de aprendizaje beneficioso. En dicho proceso, el papel del tutor puede ser decisivo.

La creencia de que el profesor del aula ha de ser un "modelo" a imitar por el alumno tiene una larga tradición. ANDREWS, I. (1979), indicaba ya que el maestro tutor cumplía una doble función, como educador de los niños de la escuela y como orientador y guía de los aspirantes a maestro. Con una terminología más reciente podríamos decir que "una de las claves más importantes para establecer la relación entre teoría y práctica es el tutor".

Esa relación es, para muchos, un mero proceso imitativo o de "aprendizaje de trucos". Como señala DEWEY, J. (1904), si las prácticas suponen la aceptación de lo que el profesor hace en su aula sin cuestionarse por qué, esa relación entre teoría y práctica nunca sería realmente conseguida por el alumno. Se corre además el peligro de caer en el conservadurismo. TABACHNICK, B. Y ZEICHNER, K (1981).

Hemos de admitir que el profesor del aula es un modelo para el alumno, pero no que la función del alumno sea exclusivamente de asimilar dicho modelo.

Tenemos que dejar muy claros los horizontes de la formación práctica, pero también los límites particula-

res de ese modelo de "buen-tutor", en el que habrán de tener cabida la reflexión crítica y la revisión de la propia tarea.

Afortunadamente las expectativas de profesores y alumnos van cambiando. Así lo revelan los resultados de algunas de las investigaciones realizadas, en los que las voces de los defensores de la reflexión son cada vez más escuchadas, ganando terreno a otras parcelas ya tradicionales como el dominio de contenidos o el buen carácter.

"Además de dominar el contenidos de las materias, ha de sentir entusiasmo por la profesión. Tiene que tener vocación como formador y buen carácter. Un buen tutor tiene que participar en experiencias de renovación pedagógica, tener disponibilidad de tiempo y años de experiencia". (ZABALZA, M. y MARCELO, C. 1993, 252).

Aunque el tutor de aula no debe desempeñar un excesivo protagonismo, los alumnos continúa percibiendo esta figura como elemento decisivo de las prácticas. Los alumnos están preocupados por el carácter, metodología o enfoque dado por el profesor, porque esto va a condicionar su trabajo. Una de sus principales preocupaciones es precisamente *"saber que tipo de profesor-tutor les puede tocar en sus prácticas, pues dependiendo de cómo sea éste, así podrán desarrollar un tipo u otro de trabajo". (ZABALZA, M. y MARCELO, C. 1993, 106).*

La cuestión es determinar si es esta una preocupación infundada o no. Los alumnos pasan muchas horas con el tutor del aula, y es de esperar que esto produzca una relación de mutua implicación.

Existen investigaciones en las que se ha estudiado cuáles son los efectos de la acción del tutor sobre sus alumnos.

Con el tutor de aula, el alumno va a tener un contacto más prolongado y directo, circunstancia en la que muchos se apoyan para afirmar que su influencia en el alumno es mayor que la que ejerce el tutor de la Universidad. No quiere decir esto que las conclusiones a las que "popularmente" se ha llegado sean incorrecta, pero si revisar el proceso de validación de las mismas. En primer lugar, sería preciso revisar el concepto de "influencia", e incluso cuestionarse la "bondad" de dicha influencia, es decir, en qué medida resulta beneficioso o perjudicial para el alumno el influjo del tutor de aula.

GRIFFIN.G.A. (1983) llegó a la conclusión de que la supervisión está dominada por el profesor del aula (profesor colaborador) tanto en términos de proceso como de producto.

También se ha estudiado la influencia del profesor colaborador en las actitudes de los estudiantes DUTTON, (1982), WILBUR y GOODING, (1977) , constatándose que ésta, puede superar incluso a la que es ejercida por el tutor de la universidad.

Lamentablemente, en estos estudios no queda tan claro en que medida y por qué razón se producen estas diferencias.

BOWN, D. (1979), después de examinar varias investigaciones relativas a éste tema, sugirió que la efectividad del profesor de universidad no resultaba suficientemente significativa para el estudiante. Por el contrario, ALVERMAN (1981) BEHCER Y ADE (1982) Y FROEBUS (1977), defienden que en general el tutor de universidad y el profesor colaborador se complementan en el desarrollo una importante función de orientación y ayuda.

"El supervisor universitario, junto con el profesor colaborador, puede tener en teoría una fuerte influencia sobre el estudiante." (ZAHORIK, J. 1988, 9).

Estudios más recientes en los que se analizan aquellas experiencias significativas en el aprendizaje de los alumnos, SILKELA, R (1993).

han constatado que tanto el tutor de aula con el tutor de Universidad forman parte de estas experiencias, tanto con efectos positivos como negativos para el aprendizaje de los alumnos.

Es por tanto imprudente afirmar que una u otra figura es mejor o peor, necesaria o innecesaria sin haber definido con anterioridad cuales son sus funciones.

Para la especificación de las funciones partimos también de las opiniones reflejadas por los alumnos y por el propio tutor.

La función realizada por el tutor de aula es calificada de forma genérica como relación de ayuda.

La investigación realizada por ZABALZA, M. Y MARCELO, C . (1993) pide a sus encuestados, los alumnos y el propio tutor que califiquen dicha relación. Los resultados obtenidos se presentan en la siguiente tabla:(nº 10)

AYUDAR A....	valoración alumno	valoración Tutor
Planificar la actividad alumnos	18	9
Agrupar	6	11
Distribuir el tiempo	39	30
Usar métodos	11	30
Organizar salidas	4	8
Relacionarse con niños	28	43

Tabla nº10. Análisis de la relación de Ayuda.
Tomado de MARCELO,C. (1993).

Es interesante no sólo plantearse qué funciones realiza el alumno, sino cuáles debería realizar. Según los resultados de este mismo estudio...

"...las dos funciones prioritarias que deberían desempeñar los maestros de E.G.B. serían: la de estar en contacto con los organizadores de las Prácticas de Enseñanza para llevar a cabo un plan conjunto de formación de profesores según opinan el 42% de los alumnos y el 40,8% de los maestros de E.G.B. y la de seguimiento, orientación y evaluación del alumno en prácticas según el 44 % de los alumnos y el 37,7% de los maestros de E.G.B.". (ZABALZA, M. Y MARCELO, C. 1993, 162).

También nos podemos encontrar con funciones para las que el profesor no se siente cualificado, o para las que simplemente no se siente atraído. La evaluación de los alumnos viene a ser precisamente una de estas tareas ingratas para el profesor de aula. Los criterios puramente afectivos priman sobre los principios justificativos de las prácticas.

"El profesor colaborador siente claramente la necesidad de proteger a sus estudiantes de prácticas en la última sesión de evaluación". (RICHARDSON-KOHELER, V.; 1988, 33).

Pero sobretodo debe preocuparnos la ausencia preparación o el bajo interés de los tutores para comprometer a sus alumnos en una práctica reflexiva.

Este hecho produce un inevitable "empobrecimiento" de las Prácticas como situación de aprendizaje.

Ni siquiera un profesor al que se le suponga una gran capacidad docente sería requisito suficiente para facilitar el aprendizaje de sus alumnos. Sólo mediante la reflexión sobre su propia acción docente el tutor de aula puede facilitar dicho proceso.

"Para ayudar a sus alumnos a comprender la relación entre comportamiento y rutina, los profesores colaboradores necesitan reflexionar y criticar sus propias rutinas de clase. (RICHARDSON-KOHELER, V., 1988, 33).

Los planteamientos reflexivos vienen a consolidar la necesidad de una mayor relación entre tutores y tutelados; por esta razón, dedicaremos el siguiente apartado a enfocar el problema desde esta perspectiva.

3.2.3. Hacia una coordinación de funciones.

La necesidad de coordinar las funciones del tutor de aula y del tutor de Universidad ha sido defendida desde distintos ámbitos de acción, tanto administrativos como teóricos. Las razones aducidas y las soluciones propuestas son diferentes desde cada uno de ellos.

a) **La figura del coordinador: coordinación por exigencias administrativas.**

Una reclamación compartida por distintas instituciones es la de un profesor coordinador de las prácticas, figura que nos recuerda la dimensión organizativa de este proceso. La complejidad de variables a nivel institucional y personal que requiere este proceso hace que la figura del coordinador de prácticas sea indispensable. Las razones aducidas desde la administración son pues de naturaleza organizativa y por tanto se personaliza generalmente esta función en un miembro del centro que "aporta" mayor número de circunstancias: un profesor, a ser posible, perteneciente al equipo directivo del centro en el que el alumno realiza las prácticas.

El papel a desempeñar por dicho coordinador es el de intermediario:

"El coordinador del centro colaborador ocupa un lugar importante como intermediario entre la escuela y el centro

de formación universitario"
GONZÁLEZ SANMAMED, M.
Y FUENTES, E. 1994, 108)

La transferencia de competencias a las distintas Comunidades Autónomas en materia de educación ha permitido que se adopten distintas soluciones desde los distintos ámbitos de nuestra geografía.

En las Orientaciones para las Prácticas de las Escuelas Catalanas (1989) se propone que:

"La figura del profesor de prácticas, coordinador general de las actividades, será un profesor, básicamente de Psicopedagogía y con experiencia sobre el tema de prácticas, y también si es posible con experiencia en la escuela."
(BOLETÍN DE ESCUELAS CATALANAS. 1989,3).

En el Plan General para el desarrollo de las Prácticas de Enseñanza correspondiente al Plan Experimental de 1971 de la E.U. "María Díaz Jiménez" de Madrid también se reconoce la figura de profesor Coordinador General y además se defiende la existencia de una comisión de Prácticas. Esta Comisión se justifica, no desde la naturaleza de los programas de prácticas, sino desde la reconceptualización del papel de los centros de formación como subsistemas dentro del proceso democrático general.

La nueva reforma de los planes de formación ha tenido una mayor sensibilidad hacia estos temas. En la Resolución de 15 de

febrero de 1995, de la Secretaría de Estado de Educación, se hace referencia, entre otros aspectos relacionados con la organización y desarrollo de las prácticas, a la selección de los centros, a las funciones que los tutores de aula deberán desempeñar así como a las exigencias formativas de dichos tutores.

b) La supervisión cooperativa: coordinación y exigencias formativas.

Desde la reflexión y la investigación también se ha llegado a la conclusión de que son necesarios ...

"...profesores que se integren en los Departamentos Universitarios, que desarrollen proyectos de investigación-acción y que se responsabilicen prioritariamente de atender como tutores al aprendizaje de la reflexión en y sobre la acción de los futuros profesores". (PEREZ GÓMEZ, A. 1988, -146).

Se aprecia un importante sesgo en estas investigaciones, realizadas desde los Centros de Formación del Profesorado, en las que se adopta una perspectiva egocéntrica, casi de subordinación hacia las instituciones y los principios defendidos desde estas instituciones. Debemos tener cuidado a la hora de definir esa relación.

"Resulta evidente la necesidad de una estrecha colaboración con el profesorado de Organización Escolar de la

Escuela de Magisterio. Nos parece importante que el coordinador del centro colaborador sea muy sensible a una concepción de la escuela como tarea colectiva, de la escuela como comunidad educativa." GONZÁLEZ SANMAMED, M. y FUENTES, E. 1994, 108).

El problema a la hora de establecer la naturaleza de esas relaciones es conciliar las suspicacias de los profesores con los principios teóricos.

MARCELO, C. y ZABALZA, M. (1993) observan que muchos profesores se sienten coartados en su libertad, ven esa relación como imposición o como una relación de poder.

No podemos cerrar este apartado con una solución definitiva, pero sí con algunas ideas basadas en la cooperación entre ambos centros:

"La idea de supervisión cooperativa y grupal en los mismos centros escolares, sirviéndonos de la estructura de agrupamientos para impulsar el trabajo en equipo". (GONZÁLEZ SANMAMED, M. y FUENTES, E., 1994, 108).

Es necesario destacar que esta colaboración no debe reducirse al ámbito organizativo, sino que el motor de dicha relación ha de ser la investigación, una investigación orientada a la mejora personal y profesional que redunde en beneficio de la calidad de la enseñanza.

"La metáfora del profesor como investigador en el aula ahonda en su profesionalización, rompiendo la dicotomía "estudiar-realizar", ya que él mismo analiza y reflexiona, investiga, sobre su propia actividad y une, de este modo, la teoría con la práctica. Este es el tercer objetivo que se propone para el período de Prácticas." (SAENZ BERRIO, O. 1991b, 21).

Pero es importante destacar que se trata de una investigación en la acción de carácter colaborativo, en la que debemos superar la idea comunmente aceptada de que *"en el Sistema Educativo unos estudian la educación, otros deciden la educación y otros la realizan"* (GIMENO, J. 1983, 176).

3.2.4. La formación del profesor tutor.

El problema de la formación del profesorado puede ser planteado como una exigencia o como una necesidad, pero siempre es consecuencia de la institucionalización de los procesos formativos de los profesores y de la definición con carácter específico de las funciones que habrán de ser desempeñadas por los responsables de esta acción tutorial.

a) Capacitación para el desarrollo de funciones.

Un profesor-tutor debe ser capaz de realizar una serie de fun-

ciones, pero la pregunta clave es si están todos los profesores capacitados para la realización de dichas funciones. ¿Es necesaria una preparación previa? ¿O tal vez el estar en posesión de determinados requisitos?

EL problema de la capacitación del profesor tutor se traduce en una especificación de requisitos y capacidades, pero también de auto-percepción de las mismas.

En relación al reconocimiento de dicha capacidad, se adoptan posturas diferentes para los dos grupos profesionales con los que venimos trabajando. Mientras que la capacidad de los profesores de la Universidad no es cuestionada, si lo es la de los tutores de aula. Sin embargo, estos se consideran en su mayoría capacitados y rechazan la ayuda de los profesores de Universidad.

"Los tutores lo tienen claro y no van improvisando sobre la marcha, pero prefieren algún tipo de instrucciones para poder organizar el trabajo, aunque no les parece muy conveniente recibir instrucciones de la Escuela de Magisterio sobre cómo tienen que actuar con los alumnos en prácticas, ya que creen que el trabajo es más del profesorado del centro que de la Escuela de Magisterio." (ZABALZA, M. YMARCELO, C. 1993, 203).

Los sentimientos de los tutores de aula no son en absoluto compartidos por la administración. Así, la

nueva reforma de los Planes de Formación (Resolución de 15 de febrero de 1995, de la Secretaría de Estado de Educación) propone nuevas exigencias formativas a los profesores tutores (profesores colaboradores y coordinadores), que se concretarán en cursos de formación.

b) Formación y selección.

Un tema interesante es el de la selección de los tutores : ¿Son todos los profesores válidos? Para algunos es necesario determinar una serie de criterios o prerequisites.

"Es necesario establecer la presencia en los programas de formación de profesores, de maestros experimentados que desarrollen en su aula una enseñanza reflexiva y que se preocupen por la innovación educativa y su propia autoformación". (PEREZ GÓMEZ, A. 1988,146).

Selección y formación van unidas, ya que al seleccionar a los profesores estamos admitiendo, por tanto, que es necesario que estos cumplan una serie de rasgos. Aunque la naturaleza, número y tipo de estos rasgos puede ser muy variable, es casi una tradición considerar dos grandes dominios de exigencia:

- la posesión de determinados rasgos personales.
- la posesión de ciertas capacidades profesionales.

*** Características personales.**

En tanto que tutor, sea o no de prácticas, se ha hablado mucho de la necesidad de poseer una serie de cualidades humanas .

La posesión de estos requisitos no tiene por qué presuponerse como una cualidad innata, al contrario, cada vez más se defiende la necesidad de una preparación específica que capacite a los profesores tutores.

*** Capacitación profesional.**

Desde una perspectiva menos personal y más académica, DRYDEN, W. y FELTHAM, C. (1994) proponen como requerimientos básicos que deben ser poseídos por el candidato a tutor los siguientes:

- Madurez en edad: tener cierto número de experiencias propias.
- Autoconciencia y estabilidad.
- Habilidad para hacer uso y reflexionar sobre la propia experiencia.
- Capacidad para hacer frente a las situaciones emocionales.
- Habilidad para hacer frente a los requisitos académicos e intelectuales.
- Habilidad para establecer una relación de ayuda.
- Habilidad de autocrítica y uso de retroalimentación.

Ofrecemos como síntesis de los estudios y propuestas de distintos autores la siguiente tabla .(nº 11).

AUTOR	CUALIDADES DEL TUTOR
BENAVENT (1976)	Lealtad-autenticidad Afectividad-sociabilidad Autoridad-exigencia Madurez-comprensión Profesionalidad-intelectualidad
SÁNCHEZ (1981)	Autenticidad Madurez y estabilidad emocional Buen carácter y sano sentido de la vida Comprensión de sí mismo Capacidad empática
LÁZARO Y ASENSI (1989)	Actitud altruista Capacidad de establecer relaciones humanas Preparación
GALVE Y MANZANO (1992)	Comprensivo (no ingenuo) Con mentalidad abierta Capáz de sintonizar con la edad de sus alumnos Flexible, no rígido Amable Firme Asertivo, seguro de sí mismo, no agresivo ni pasivo

Tabla nº 11: Cualidades Humanas del Tutor. Tomado de Escobar, C. (1994)

En cualquier caso, no es sencillo, establecer una lista cerrada de prerequisites pues estos nacen de diferentes aproximaciones contextuales; sea cual sea nuestra aproximación, lo importante es como señala BOUND, D. (1991) no dar por supuesto que dichas capacidades son poseídas por el supervisor.

"Sea cual sea nuestro enfoque de partida, debemos asegurarnos de que las habilidades requeridas para el super-

visor no se dan por supuestas." (BOUND, D., 1991, 51).

La formación de tutores de prácticas esta recibiendo un tratamiento diferencial en nuestra Universidad. Mientras que para los Tutores de Universidad se presupone la existencia de dichas capacidades, capacidades que se inducen de su calidad de profesores universitarios, para los Tutores de aula y Coordinadores de Prácticas se han diseñado unos programas de formación de

carácter obligatorio. La novedad de estos planteamientos formativos hacen imposible que podamos realizar algún comentario con suficiente entidad científica.

Podemos concluir diciendo que:

1. No todo conocedor de la ciencia está capacitado para la acción educativa, necesita una formación específica en los ámbitos de la Psicología, Pedagogía, Sociología y Métodos de Investigación Educativa.

2. La integración de la teoría en la práctica, en la acción educativa, necesita de la supervisión sistematizada por personal cualificado en la supervisión.

3. Ser un profesional de la actividad educativa no capacita para llevar a cabo la supervisión formativa de los profesores.

4. Es imprescindible la formación de Supervisores cualificados en la acción educativa que ayuden a la formación de los profesores.

El problema de la formación de los tutores no debe ser abordado como un requisito puntual, ni tampoco basar su formación en la separación de papeles y en el reparto de responsabilidades.

La formación sólo se explica y justifica como parte esencial en el ejercicio de la docencia, y ha de ser observada en todos los niveles o

grados profesionales.

"Si las escuelas se convirtieran en lugares donde los profesores estudiaran juntos su propia práctica y donde se les recompensara por hacerlo, se podría introducir a los futuros profesores en una comunidad profesional que tuviese por norma el compañerismo y la experimentación. En tal marco, la observación y la conversación entre personas que están en diferentes etapas de su carrera expandiría las alternativas disponibles al profesor novato y cuestionaría los límites de una experiencia personal y próxima. Los futuros profesores recibirían el mensaje de que aprender de la enseñanza es parte del trabajo de enseñar". (FEIMAN-NEMSER, S. y BUCHMAN, M. 1988, 312).

Dejamos abierta esta cuestión con la esperanza de que estos planteamientos sean compartidos cada vez por mayor número de profesionales de la enseñanza.

3.3. COMPETENCIA PROFESIONAL DEL TUTOR.

Hablar de competencia profesional es señalar las cualidades que capacitan para ser un profesional, por lo que habremos de referir nuestro discurso a este concepto.

3.3.1. Concepto de competencia profesional.

El concepto de profesional descansa sobre dos grandes pilares: cualificación y reconocimiento; ambos están a su vez estrechamente relacionados. La cualificación se hace patente tras la valoración de la actuación del evaluado. El reconocimiento se adquiere cuando se prosee y trasciende una actuación profesional de calidad.

La mayoría de las profesiones, incluso aquellas que gozan de un renombrado prestigio y a las que se les reconoce la oficialidad de pertenecer a un cuerpo profesional, carecen de soportes documentales y de instrumentos que hayan sido específicamente diseñados y que permitan valorar la competencia de sus miembros. Ante esta ausencia, tenemos que recurrir empíricamente a fuentes indirectas de valoración.

Vease como ejemplo la síntesis comparativa realizada por ERAUT, M. (1994).

		arquitectos	enfermeras	profesores	empresarios
P	observación directa	X	X	X	X
P	o.indirecta: grabaciones	O	O	X	X
CP	simulaciones	X	X	X	X
PC	productos	X	X	X	X
P	Evidencia documental	X	X	O	O
CP	Proyectos	X	X	O	X
C	Exámen escrito	X	X	X	X
PC	Exámen oral, entrevista	X	X	O	X

Tabla nº 12. Tomado de ERAUT, M. 1994, 102).

La valoración de la competencia profesional se realiza sobre la base de dos criterios que, según este mismo autor, ERAUT, M. (1994) son los siguientes:

- actuación (performance) .
- evidencia de su capacidad, (capability evidence).

En la primera columna se han tenido presentes estos dos criterios básicos, señalándose en cada caso con la siguiente notación:

P= performance evidence
(actuación)

C= capability evidence
(capacidad)

PC= principalmente se considera la actuación, pero también la capacidad.

CP= El caso contrario al precedente.

Consideramos que el tutor es también un profesional, por eso nos preocupa determinar qué es lo que capacita profesionalmente a un tutor.

3.3.2. Modelo de competencia profesional para el tutor de prácticas.

Tradicionalmente la competencia profesional se define en relación a un listado de funciones o tareas que el profesor tutor ha de ser capaz de ejecutar, sin embargo, como señala OJANEN, S (1991) el hecho de ejecutar una determinada tarea no basta, el verdadero profesional es aquel que es capaz de decidir cual es la tarea adecuada a cada contexto

"La pericia profesional no significa meramente la utilización de determinadas habilidades, sino también el reconocimiento de aquellas situaciones en las que es apropiado utilizarlas". (OJANEN, S., 1991, 14).

Teniendo en cuenta esta propuesta, se propone un modelo multidimensional de competencia profesional del tutor. (Ver representación en Ilustración nº 18.)

El modelo viene definido por tres factores:

- sistema de creencias.
- habilidades profesionales.
- conocimiento básico.

Estos tres elementos son representados como lados de un triángulo, implicando, por tanto, que son el resultado de la interacción entre sus vértices. Los tres vértices del triángulo están ocupados por los siguientes elementos:

- la figura del profesor.
- el concepto de ciencia.
- el proceso de supervisión.

Ha de entenderse que la identidad profesional es la integración de todos ellos. Para representar esa síntesis se traza un nuevo vértice, transformándose el triángulo en prisma piramidal.

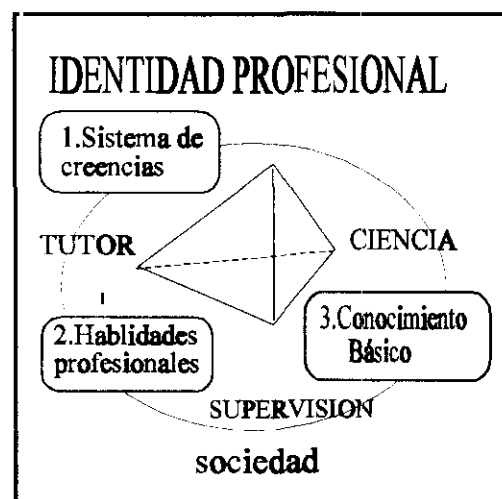
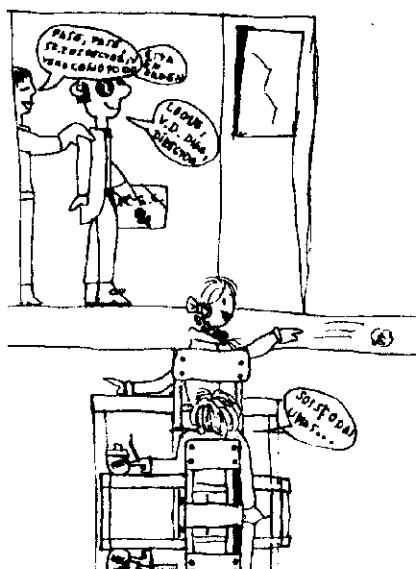


Ilustración nº 18: Modelo de Identidad Profesional. Tomado de OJANNEN, S.(1991,15).

Todo este sistema de estructuras y relaciones está debidamente contextualizado. Esta contextualización significa la apertura del sistema a los problemas del contexto social y en consecuencia la necesaria adaptación para su resolución.

Pensamos que este modelo puede contribuir a la solución de muchos de los problemas con los que se enfrentan hoy los tutores, pero sobretodo constituye una base importante para el diseño de programas de formación y la capacitación profesional de este colectivo.

CAPÍTULO III



DELIMITACIÓN DE UN MODELO INTERPRETATIVO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Definir un concepto es una tarea compleja que puede y debe ser abordada desde perspectivas diferentes. Podemos decir que los conceptos se constituyen tras un complicado proceso de integración de las distintas aproximaciones interpretativas, de manera análoga a como un dibujante construye una figura mediante la combinación de vistas (planta, alzado y vista lateral).

La aproximación al concepto de prácticas realizada en el capítulo II es sólo una de las diferentes "vistas" que nos pueden ayudar a construir el concepto que nos ocupa, y por lo tanto cabe la posibilidad de plantearse otras perspectivas complementarias. Entendemos que la aproximación realizada en el capítulo anterior es insuficiente para nuestros propósitos.

No nos basta con una aproximación descriptiva y externa, derivada de un axioma indiscutible (metáfora sobre las prácticas). Necesitamos una aproximación más subjetiva, es decir, que se construya a partir de las representaciones particulares que cada sujeto tiene. Es por esa razón que hemos querido concluir esta primera parte con la elaboración de un modelo, entendido como estrategia de representación conceptual, y que será debidamente analizado en la segunda parte de esta investigación.

La organización del capítulo responde a dos grandes interrogantes: ¿Por qué elaboramos un modelo? y ¿Cómo lo elaboramos?. En el tercer apartado, presentaremos nuestra propuesta de modelo de prácticas.

CAPÍTULO III: DELIMITACIÓN DE UN MODELO INTERPRETATIVO DE LAS PRÁCTICAS.

1. EL MODELO COMO CLAVE PARA LA COMPRENSIÓN Y MEJORA DE LAS PRÁCTICAS.

1.1. SOBRE EL CONCEPTO DE MODELO.

1.2. LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO COMO BASE PARA LA ELABORACIÓN DE UN MODELO DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.

1.2.1. Pensamiento del profesor y desarrollo de la tarea docente.

1.2.2. Cómo se estructura el pensamiento de los profesores.

a) El guión

b) El escenario.

c) Estructuras proposicionales.

1.2.3. Descripción del proceso de categorización.

1.3. POSIBILIDADES EN EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES.

1.3.2. Proceso de elaboración del Modelo de prácticas a partir de las teorías implícitas de los profesores.

2. APROXIMACIÓN ESTRUCTURAL: ELEMENTOS QUE CONFIGURAN EL MODELO IMPLÍCITO DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.

2.1. JUSTIFICACIÓN Y SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS.

2.1.1. El peso de la tradición.

2.1.2. Funciones y objetivos de las prácticas: justificación teórica.

2.2. LOS CENTROS DE PRÁCTICAS.

2.2.1 Breve revisión histórica.

2.2.2. Características de los centros de prácticas

2.2.3. Relación de los centros de prácticas con el centro de formación.

2.3. ORDENAMIENTO TEMPORAL DE LAS PRÁCTICAS

2.3.1. La planificación del tiempo: concepto de cronograma..

2.3.2. Etapas en el desarrollo de las prácticas.

2.3.3. Organización de las prácticas centrada en el aprendizaje experiencial.

2.4. INTERACCIÓN DOCENTE DURANTE LAS PRÁCTICAS.

2.4.1. Revisión terminológica.

a) Concepto de orientación.

b) Concepto de tutoría

c) Concepto de supervisión.

2.4.2. La investigación como base para la elaboración de un marco de referencia estable.

2.4.3. Modelos interpretativos de la relación tutorial durante las prácticas.

a) Modelo de supervisión diagnóstica de Lapcevic.

b) La supervisión como subsistema de enseñanza: Modelo de Feyereisen.

c) Modelo de microsupervisión de Villar Angulo.

d) Modelos consensuados para facilitar el desarrollo profesional.

2.4.4. Desarrollo del proceso de supervisión durante las prácticas.

a) Tipologías tutoriales.

b) Posibilidades interactivas durante las prácticas.

3. PLANIFICACIÓN GENERAL DEL PRÁCTICUM EN LA U.C.M.

1. EL MODELO COMO CLAVE PARA LA COMPRENSIÓN Y MEJORA DE LAS PRÁCTICAS.

La propuesta de elaboración de un modelo de prácticas responde a nuestro interés particular por profundizar y clarificar tanto los planteamientos básicos como el desarrollo de este proceso formativo. Trataremos de justificar de que manera un modelo va a servirnos para este propósito.

1.1. SOBRE EL CONCEPTO DE MODELO.

Al intentar definir el significado del término concepto, comprobamos que éste es utilizado en distintas situaciones con un sentido o significado diferente.

Así, por ejemplo, hablamos de modelo como interrepresentación (modelo arquitectónico), como muestra (desfile de modelos) o como ideales a seguir (persona modélica)... Y aunque nos parezca interpretaciones algo dispares, todas ellas mantienen al menos un mismo elemento común: la función representativa de la realidad.

Un modelo es básica y escuetamente *"un intento de sistematización y descripción de lo real"* (ARNAU, J., 1978, 32).

Pero un modelo es mucho más que una representación, un modelo es, ante todo, un instrumento de trabajo que nos facilita esa aproximación a la realidad.

"La función básica del modelo es la de ayudar a comprender la teoría y las leyes". (BISQUERRA, R. 1989, 44)

El modelo actúa como puente que facilita la comprensión de los conceptos. Los pilares de ese puente son las correspondencias que se establecen entre los sistemas conceptuales y los sistemas reales que intentan ser representados por los primeros. Esta correspondencia entre elementos es lo que los expertos denominan "isomorfismo". Desde este planteamiento, los modelos son :

"Sistemas artificiales que presentan analogías o isomorfismos con un sistema estudiado y que se utiliza con la finalidad de crear teorías sobre el sistema original y colaboran así a la comprensión de su funcionamiento." (DICCIONARIO DE CC DE LA EDUCACIÓN, 1983, 979).

El modelo se convierte en un recurso metodológico de nuestro conocimiento basado en la selección de elementos relevantes y en la interpretación de las interacciones entre estos elementos, todo ello es sustituido por sus representaciones o isomorfismos ideales.

El proceso de selección condiciona de modo definitivo la naturaleza del modelo que ofrecerá siempre

una "visión simplificada, y por tanto incompleta de una realidad que suele presentarse compleja y de difícil comprensión." (BISQUERRA, R. 1989, 44).

Todos estos atributos hacen de los modelos un instrumento decisivo para la comprensión y mejora de las prácticas, por eso nos hemos planteado como meta la elaboración de un modelo de prácticas, modelo que será analizado en la segunda parte de esta investigación.

Hemos querido acometer esta tarea reduciendo, en la medida de lo posible, los posibles errores cometidos durante el proceso de selección de elementos. Las herramientas que vamos a utilizar son dos: en primer lugar, lograr un conocimiento más profundo de los procesos de pensamiento y toma de decisiones de los profesores; en segundo lugar, tomar nuestras decisiones desde la base de otros modelos previos.

1.2. LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO COMO BASE PARA LA ELABORACIÓN DE UN MODELO DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.

Hemos decidido buscar más allá de los productos finales de nuestro pensamiento y considerar también los procesos implicados en su elaboración. Con este propósito nos hemos preguntado ¿Cuáles son los procesos de pensamiento de los profesores implicados en la com-

prensión de una situación educativa? ¿Cómo construye el profesor las teorías que le servirán de base para establecer un modelo interpretativo de dichas situaciones?

Ambas cuestiones nos intrducen de lleno en un ámbito de investigación educativa que ha ido consolidándose durante las últimas décadas: los estudios sobre pensamiento del profesor.

La investigación educativa sume retos cada vez más complejos, dirigiendo su mirada hacia temas tan comprometidos como el estudio de los procesos de pensamiento de los profesores.

Para determinar lo que el concepto de PENSAMIENTO DEL PROFESOR representa, recurriremos a la definición que de éste hacen CLARK, C. Y YINGER, R. (1980), quienes entienden que el pensamiento del profesor queda definido como:

"...conjunto de procesos psicológicos básicos que se suceden en la mente de un profesor cuando organiza y dirige su comportamiento antes y durante la enseñanza interactiva".

Los estudios realizados en este ámbito han de ser interpretados en el seno de un nuevo paradigma de formación del profesorado en el que se reclama un protagonismo más responsable para la figura del profesor, superando así las competencias impuestas desde un planteamiento tecnológico.

Las aportaciones desde el campo de la Psicología acaban de perfilar este nuevo contexto de trabajo. Los estudios sobre procesamiento de la información han abierto nuevas fronteras de trabajo en el contexto educativo haciendo posible el estudio de la actuación del profesor desde una perspectiva subjetiva e idiosincrática.

"Asistimos, pues, a un replanteamiento de la relación teoría-práctica de la enseñanza que se va trasladando desde los componentes observables al campo de los significados".
(HERNANDEZ-PIZARRO, M.L. 1993, 43).

La conducta del profesor en clase se explicaba, desde el enfoque tradicional, en relación a la teoría estímulo-respuesta; pero la ley del ejercicio de Thorndike no satisface todas las necesidades. No podemos aprender una conducta específica para cada situación, lo que hacemos es adquirir procedimientos de orden superior o sistemas de reglas que utilizamos para generar conductas específicas en cada situación. La nueva perspectiva de trabajo consiste en estudiar estos procedimientos.

Conscientes de esta circunstancia, no podemos pretender un conocimiento estático de lo que ocurre en las aulas, sean del nivel que sean, sino de una realidad mediatizada y de un conocimiento progresivo.

Las investigaciones en torno al pensamiento del profesor constituyen ya una línea de trabajo bien

definida en busca de respuestas "dinámicas". Son varias ya las corrientes de estudio que han ido surgiendo a medida que los estudios proliferan, pero básicamente se agrupan en torno a dos grandes polos, tal y como señalan PÉREZ, M. Y GIMENO, J. (1988):

- el enfoque cognitivo.
- el enfoque alternativo.

Quedan englobadas bajo el epígrafe de enfoque cognitivo, todas aquellas investigaciones dirigidas hacia el estudio de la información que los profesores usan para establecer juicios y tomar decisiones, así como la relación entre características de los profesores y la decisión y evaluación de su tarea docente.

Las investigaciones que hacen referencia al dominio de la práctica y las investigaciones sobre el pensamiento práctico del profesor serán recogidas bajo la denominación de enfoque alternativo.

No es nuestra intención detenernos en un análisis descriptivo de cada uno de estos enfoques, pero si referir aquellas aportaciones que, como señalábamos al iniciar este apartado, han sido claves para la comprensión y mejora de la enseñanza en general y como argumento teórico de nuestro trabajo de investigación en particular.

"El objetivo principal de la investigación sobre el proceso de pensamiento del profesorado es aumentar nuestro conocimiento sobre como y por qué el proceso de enseñanza fun-

*cional como lo hace".
(CLARK, C. y PETERSON,
P, 1986, 256).*

Nuestra preocupación por los procesos de pensamiento del profesor no ha de entenderse como un fin en sí mismo, sino que recurrimos a ella en busca de argumentos que faciliten la comprensión de la situación actual del proceso.

Como iremos aclarando a lo largo de este apartado, necesitamos conocer qué piensan los profesores en su calidad de tutores de prácticas para ir avanzando en el proceso de formación.

1.2.1. Pensamiento del Profesor y desarrollo de la tarea docente.

Dos son las cuestiones que es necesario aclarar en relación al pensamiento del profesor y al desarrollo de nuestro trabajo de investigación: qué relación existe entre el pensamiento del profesor y el desarrollo de la enseñanza y cómo podemos beneficiarnos de esa relación.

Llevamos mucho tiempo definiendo la enseñanza como actividad intencional, pero no nos hemos ocupado suficientemente del origen de dichas intenciones. Esa intencionalidad en sentido abstracto se concreta en los juicios y decisiones que toman los profesores durante el desarrollo de la actividad profesional.

El estudio de estos procesos de toma de decisiones y su relación con la tarea desempeñada por el profesor han pasado a ser los protagonistas de la investigación.

*"Dos supuestos fundamentales subyacen en la investigación sobre los procesos cognitivos de los profesores. En el primero se asume que los profesores son profesionales que hacen juicios razonables y toman decisiones en un ambiente complejo e incierto. El segundo supuesto es que dentro de la enseñanza hay una relación entre pensamientos y acción. Más específicamente, suponemos que el comportamiento de los profesores se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones".
(BEN-PERETZ, M. 1988, 260).*

Asumidos estos principios, es el momento de especificar qué sabemos sobre cómo se desarrollan estos procesos en la mente del profesor.

Desde la premisa básica impuesta por el paradigma de procesamiento de la información, los profesores son también agentes de procesamiento de información en un contexto educativo. La tarea docente se reafirma en su subjetivismo, puesto que el resultado de ese procesamiento, es decir, la percepción que el profesor hace de la realidad, es única.

"La visión de la realidad no es una imagen verdadera de lo que existe fuera de nosotros

y está al mismo tiempo mediada por los procesos usados para aprenderla". (VILLAR ANGULO, L.M. 1988, 14).

Es decir, los procesos mentales que se ponen en marcha en la enseñanza interactiva, para procesar la información del contexto y responder a las exigencias del medio, no se puede entender la actuación del profesor, sin penetrar en los niveles profundos de su pensamiento.

En este mismo sentido se pronuncia JOYCE, B.R. (1980) al afirmar que el profesor, para procesar información en la práctica, tiene que comenzar por una atención selectiva de estímulos, y *"cada profesor percibe los estímulos para los que ha sido educado desde su sensibilidad profesional". (JOYCE, B.R. 1980; Citado por PÉREZ GÓMEZ, A. Y GIMENO, J. 1988; PÁG. 43).*

El profesor selecciona los estímulos diferenciándolos en función de su relevancia potencial. Para PÉREZ GÓMEZ, A. Y GIMENO, J. (1988,43):

"La selección de estímulos en una situación compleja, cambiante y no estructurada como el aula, implica el desarrollo de una ESTRUCTURA PROBLEMATICA, que actúa como marco de referencia y condiciona el P.I. y la actuación del profesor".

1.2.2. Cómo se estructura el pensamiento de los profesores.

Para comprender este proceso de selección de estímulos, hay que entender cómo surgen las estructuras semánticas básicas.

Los psicólogos cognitivos (NORMAN, D.A. (1982), SCHANK, R.C Y ABELSON, R.P. (1977), afirman que nuestra percepción de la realidad viene determinada por REDES SEMANTICAS, o uniones entre informaciones relacionadas significativamente que se representan por cadenas con conexiones en forma de nudo. Esto nos permite interpretar el significado de los hechos cotidianos, a través de la asociación con otras informaciones relacionadas con ellos. Así se forman los "esquemas de conocimiento" o estructuras amplias de datos que se centran en situaciones concretas. Desde estas estructuras organizadas del conocimiento, se desarrollan los conceptos prototípicos.

ANDERSON, E.M. (1984), define un esquema como:

"Una estructura abstracta de información. Es abstracta porque sintetiza información sobre casos particulares... está estructurada de forma que representa una relación entre conceptos... es pues una forma organizada y operativa de almacenar información en la memoria". (ANDERSON, E.-M. 1984, 5).

Para SHAVELSON, R.J. (1986):

"un esquema puede concebirse como algo consistente en una serie de expectativas".
(SHAVELSON, R.J. 1986, 5).

Eso significa que para comprender algo hay que satisfacer las expectativas a través de la información que nos suministra una escena, un mensaje, ó un acontecimiento a través de los sentidos.

Esta información que satisface nuestras expectativas puede ser codificada en la memoria para plasmar la información dentro de un esquema. En cambio, la información que no se ajuste a las expectativas, no se codifica.

"Un esquema es más que un concepto, porque no sólo está implicado en la representación de la información de los hechos, sino también en la dirección de los cursos de acción futuros y en la organización de cómo nos enfrentamos a ellos".
(BANYARD, P. y OTROS, 1995, 219).

Se han identificado distintos tipos de esquemas. Por ejemplo ANDERSON, E.M. (1984), distingue tres tipos de esquemas en el pensamiento del profesor: el guión, el escenario y las estructuras proposicionales.

a) El guión.

Un guión se define como el conjunto organizado de conocimientos concretos y estereotipados sobre una secuencia común y probable de

acontecimientos, que ocurren dentro del aula, y que se adquieren por experiencia sobre las rutinas cotidianas.

Los profesores poseen redes teóricas de datos que pueden ser aplicadas en la práctica, es decir disponen de esquemas de situaciones didácticas, de conceptos prototípicos con los que identifican situaciones como: "pérdida de tiempo", "falta de interés", etc. y guiones para dar respuestas rutinarias a estas situaciones. La experiencia permite al profesor refinar y ampliar las redes semánticas, cambiar conceptos anticuados y producir conceptos nuevos.

b) El escenario.

Es un esquema que representa el conocimiento de los profesores acerca de los acontecimientos que ocurren dentro del aula y su capacidad *"para reconocer de forma inmediata las estructuras de actividades habituales que, a un principiante, pueden presentársele como un caos"*. (SHAVELSON, R.J. 1986, 6).

El esquema escenario representa el conocimiento de las circunstancias, elementos y actividades que definen una determinada situación en el aula y que permite organizar el conocimiento sobre contextos espaciales.

Las relaciones entre conceptos en este esquema son espaciales, mientras que las relaciones en el esquema guión son temporales.

c). Estructuras proposicionales

Las estructuras proposicionales organizan el conocimiento sustantivo del profesor sobre los distintos elementos del proceso de enseñanza: conocimiento del alumno, del curriculum, del clima psico-social del aula, de las estrategias y técnicas didácticas aplicables en cada situación.

Estos esquemas *"caracterizan el conocimiento del profesor a cerca de, por ejemplo diferentes tipos de alumnos que se encuentran en un aula"*. (SHAVELSON, R.J., 1986, 6).

SHAVELSON, R.J. (1986) incluye además un tipo de esquema específico para las relaciones entre pensamiento y acción, al que denomina esquema de traducción, que es el que organiza la traslación del conocimiento pedagógico de carácter teórico a esquemas concretos de instrucción.

Este esquema está compuesto por esquemas de escenarios proposicionales y de procedimientos y de guiones.

El concepto de esquema queda definido como "estructuras de la memoria semántica que influyen significativamente en la percepción, comprensión, recuerdo, solución de problemas..." (SHAVELSON, R.J. 1986; 7). Es decir, en todos los procesos mentales que se ponen en marcha en la enseñanza interactiva para procesar la información del contexto y responder a las exigencias del medio, van a intervenir los esque-

mas; luego no se puede entender la actuación del profesor sin penetrar en los niveles profundos de su pensamiento.

CLARK, C.M. y PETERSON, P.L. (1986), revisando las investigaciones sobre pensamientos interactivos de los profesores coinciden también en afirmar la importancia de:

"caracterizar el conocimiento pedagógico y científico de los profesores como esquemas y en la necesidad de seguir investigando sobre los procesos cognoscitivos de los profesores". (CLARK, C.M. y PETERSON, P.L. 1986, 269).

Estos autores, estudian asimismo el concepto de decisión interactiva y su frecuencia. Definen la decisión interactiva como:

"una elección consciente del profesor entre continuar comportándose como antes o comportarse de forma diferente". (CLARK, C. M. y PETERSON, P.L., 1986, 286).

A modo de recapitulación diremos que existe un vínculo, una conexión entre la planificación del profesor y los esquemas con los que guía la enseñanza de clase, por lo que es imposible, en el contexto de una teoría de esquemas, estudiar por separado los dos momentos, siguiendo en estos pensamientos a SHAVELSON, R.J. y STERN, P. (1983); LOWICK, (1988), Y SHAVELSON, R.J. (1986), quien insiste en que:

"los estudios de la planificación y la toma de decisiones interactiva deben ir entrelazados". (SHAVELSON, R.J. 1986, 4).

1.2.3 Descripción del proceso de categorización

Las prácticas son ya un concepto definido en la mente de aquellos que nos dedicamos y participamos en el proceso de formación de profesores; es ya una categoría como señala BRUNER, G. (1988), un acto de inferencia.

"Categorizar un suceso como miembro de una clase dándole identidad a través de ellas implica, como hemos dicho, un acto de inferencia". (BRUNER, G. 1988, 30).

Si revisamos ese procesos de categorización comprobaremos que en él se recurre a un complejo sistema de validación de nuestras categorías o procedimientos generales mediante los que una persona se asegura de la validez de sus categorizaciones. En opinión de BRUNER, G. (1988), estos procesos son cuatro:

- 1º. Recurso a un criterio último
- 2º. Prueba de la consistencia.
- 3º. Prueba de la consecuencia
- 4º. Prueba de la congruencia afectiva.

Independientemente del contenido específico de cada uno de estos procedimientos, la teoría de BRUNER, G. (1988) pone sobre la mesa

dos cuestiones clave:

- el protagonismo de los sujetos implicados en el proceso de categorización.
- la dimensión socio-cultural del proceso implícito en las exigencias mínimas de validación.

Surge así la necesidad de plantearse el estudio de las prácticas desde un enfoque subjetivo, centrado en el proceso de conceptualización, concretamente en el protagonizado por los tutores de prácticas, pero sin olvidar la referencia a un criterio común de validación.

La definición del concepto de prácticas realizada en el capítulo anterior constituye un punto de referencia básico de esa comunidad.

"A través de la cultura, los seres humanos comparten sistemas aprendidos para definir significados y en situaciones dadas de acción práctica los hombres, muchas veces, parecen crear similares interpretaciones de significado. Pero estas similitudes superficiales encubren una diversidad de fondo. En una situación de acción determinada no se puede asumir que las conductas de dos individuos, actos físicos de características similares, tengan el mismo significado para los dos individuos en cuestión". (WITROCK, M. 214 TOMO II)

Una distinción analítica crucial para la investigación interpretativa es la distinción entre conducta, o sea acto físico y acción que es la conducta física más la interpretación de significado del actor. Es por tanto necesario tener conocimiento de ambas para poder interpretar correctamente lo que observamos.

Estar en posesión de un modelo o estructura interpretativa del pensamiento de los profesores contribuiría a un mayor conocimiento del fenómeno educativo estudiado, sin embargo, no todos consideran que este conocimiento pueda ser obtenido de forma fiable.

1.3. POSIBILIDADES EN EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES.

Las numerosas posibilidades que el estudio sobre el pensamiento del profesor ofrece han abierto muchas vías de trabajo, pero en todas ellas concurre un mismo propósito: contribuir a la definición de "profesor eficaz".

Desde una perspectiva genuinamente educativa, CLARK, C.M. Y PETERSON, P.L.(1986) dividen la investigación sobre los procesos cognitivos del profesor en tres áreas que podríamos identificar con tres tipos de actividades cognitivas específicamente relacionadas con el ejercicio de la acción docente:

- Planificación.
- Pensamiento interactivo y toma de decisiones.
- Teorías implícitas y creencias.

También es posible orientar el estudio hacia cuestiones en las que se impliquen otros criterios de calidad como la naturaleza de nuestro pensamiento o los tipos de conocimiento. Desde una perspectiva evolutiva, podemos considerar que nuestro pensamiento pasa por diferentes estadios evolutivos.

Tomando como base los estudios de PIAGET, J. es posible diferenciar tres formas de pensamiento diferentes que en principio se corresponden con los tres estadios del desarrollo cognitivo de los niños, pero que presumimos son utilizables por el adulto. Estas tres formas de pensamiento son el pensamiento inductivo, el deductivo y el transductivo.

Cuando los profesores perciben o interpretan información durante la interacción de clase están usando destrezas de pensamiento inductivo. Si además infirieron sobre los antecedentes o condiciones necesarias para la aplicación de un principio, su pensamiento es deductivo. El nivel transductivo se alcanza cuando el profesor utiliza el lenguaje metafórico para discutir su planteamiento interactivo.

La idea de que no todas las estructuras proposicionales o semánticas de los profesores están al mismo nivel ha sido barajada por otros autores. ERAUT, M. (1995) propone una clasificación del pensamiento del profesor en la que se

Existen muchos y variados modelos porque son muchas y variadas las posibilidades interpretativas de una realidad tan compleja como la educativa.

Es necesario adoptar una actitud de apertura ante esta diversidad de ofertas metodológicas. Los profesores han de utilizar aquel modelo que sea válido para los objetivos y sujetos específicos y no limitarse por exigencias formales o normativas a un único modelo.

Apoyados en estos planteamientos, JOYCE, B. y WEILL, M. (1995) , consideran necesario proporcionar a los profesores una oferta de modelos tan variada como sea posible, con el fin de que estos puedan escoger aquel que consideren más válido o adecuado a sus circunstancias específicas.

Resulta sumamente revelador, constatar como todos los modelos presentados responden a un mismo armazón estructural cuya morfología es la siguiente: (Ver tabla nº 13).

Este armazón estructural es una revelación del carácter dinámico de los modelos, en diálogo constante con el sistema social, los principios de acción o los sistemas de apoyo al que en definitiva se le reconoce su potencial de cambio sobre esa realidad con la que dialoga.

Esta circunstancia refuerza alguno s de los postulados psicológicos anteriormente expuestos en nuestro

discurso argumental, y que se condensaría en los siguientes:

- a) Los seres humanos compartimos una serie de sistemas aprendidos para definir significados. Estos sistemas aprendidos y comunes constituyen ya un modelo de referencia que denominaremos **MODELO ESTRUCTURAL**, elaborado con arreglo a las teorías científicas vigentes.
- b) Una misma realidad es interpretada de forma diferencial por los distintos protagonistas en ella implicados. Dicha interpretación, más o menos explícita, precisa de ese modelo estructural como prueba de "consistencia". Entendemos pues que el profesor, en tanto que profesional responsable de sus actos, actúa en función de un **MODELO INTERPRETATIVO** que se construye en función de su conocimiento profesional.
- c) Los profesores están siempre en posesión de un modelo, pero éste no siempre se hace explícito de manera evidente, pudiéndose establecer distintos grados de manifestación de ese modelo, lo que se traducen en una mayor o menor dependencia de modelos externos. Diferenciamos por tanto entre **MODELOS EXPLÍCITOS** (externos) y **MODELOS IMPLÍCITOS** (internos).

1. INTRODUCCIÓN.

- Objetivos.
- Hipótesis de trabajo.
- Principios y conceptos.

2. ESTRUCTURA SINTACTICA.

- Fases o actividades a desarrollar en la aplicación del modelo.

3. SISTEMA SOCIAL.

- Papeles del profesor y de los alumnos.
- Relaciones y normas que prevalecen.
- Grado de adecuación del medio de aprendizaje.

4. PRINCIPIOS DE ACCIÓN.

- Cómo atender al alumno y responder a sus acciones.
- Reglas para sintonizar con los alumnos.

5. SISTEMA DE APOYO.

- Condiciones externas.
- Actitudes personales.
- Materiales.
- Organización.

6. EFECTOS DIDÁCTICOS Y EDUCATIVOS.

- Aprendizajes directos e indirectos de la práctica del modelo.
-

Tabla nº13: Elementos estructurales de un modelo,
según JOYCE, B. y WEIL, M. (1985).

El concepto de modelo implícito ya ha sido utilizado por otros autores. MONTERO, L. (1989) toma como base los distintos planes de prácticas de las Universidades españolas con el propósito de identificar el modelo implícito en dichos planes. La definición de modelo implícito que propone es la siguiente:

"Entiendo por modelo implícito la selección y representación

que cada plan hace de los aspectos incluidos en la situación de prácticas. El conjunto de estos aspectos en los diferentes planes dará justamente un modelo implícito". (MONTERO, L. 1989, 45).

Este estudio de los modelos implícitos se justifica desde la necesidad de fundamentar y evaluar la planificación y desarrollo de las prácti-

cas, entendiendo que los modelos facilitan este proceso en tanto que "suponen una teorización previa, una representación del por qué sucede o qué sucede". (MONTERO, L. 1989, 43).

El hecho de hablar de modelos implícitos confirma que existe una teorización implícita sobre las prácticas, o dicho de otra manera, la ausencia de modelos explícitos no significa que el prácticum se desarrolle sin ningún fundamento. En cualquier caso, resulta útil disponer de un modelo para facilitar y mejorar nuestra comprensión del proceso estudiado. En tal sentido se expresa MONTERO, L. (1989) cuando dice:

"Me parece deseable disponer de un modelo que integre los parámetros básicos y que me permita profundizar e indagar en el funcionamiento de sus

elementos, en las interrelaciones entre ellos." (MONTERO, L. 1989, 43).

La relación de todos estos modelos queda reflejada en el siguiente diagrama en el que además se ha tenido en cuenta la naturaleza del conocimiento implicado en su elaboración. Hemos querido reflejar además la interacción entre todos estos modelos que tienen como punto en común "el pensamiento del profesor".

En definitiva, se trata de una propuesta de construcción o elaboración de un modelo en el que se integran distintos momentos evolutivos. En el proceso descrito, los modelos estructurales, contruidos a la luz del paradigma científico dominante, constituyen el punto de partida. (Ver ilustración nº 19).

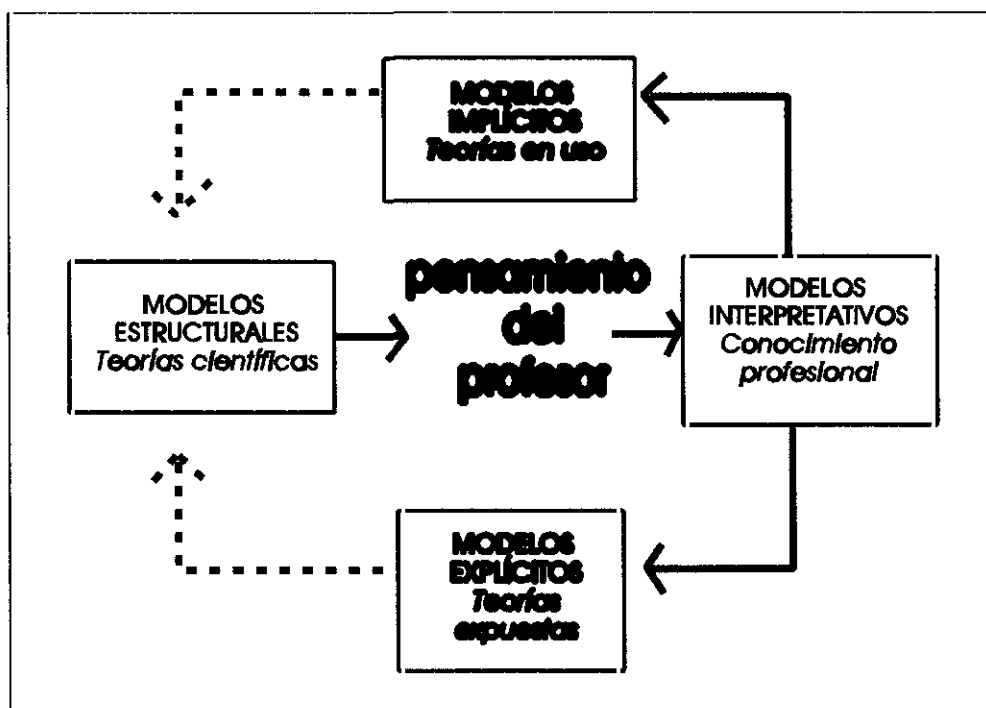


Ilustración nº 19: Propuesta de Modelo integrador.

1.3.2. Proceso de elaboración del Modelo de prácticas a partir de las teorías implícitas de los profesores.

Asumiendo el planteamiento representado en la ilustración precedente, consideramos que todo modelo se construye en base a una teoría.

El concepto de teoría no es exclusivo del ámbito científico, de hecho, la teorización, es decir, la construcción de un sistema de relación entre un conjunto de unidades tales como conceptos, hechos, variables, es uno de los aspectos básicos del pensamiento humano en general. Mediante las teorías damos sentido a aquello que nos rodea.

Desde el terreno de lo científico, KERLINGER, F.N. (1983), define teoría como...

"Un conjunto de construcciones hipotéticas, definiciones y proposiciones relacionadas entre sí, que ofrecen un punto de vista sistemático de los fenómenos, al especificar las relaciones existentes entre variables, con objeto de explicar y predecir los fenómenos. (KERLINGER, F.N. 1983, 6).

Desde el ámbito educativo, KAPLAN, A. (1964) definía este mismo concepto como ...

"Una forma de dar sentido a una situación inquietante de modo que nos permita hacer posesión

sobre un repertorio de hábitos de la manera más eficaz, e incluso más importante, modificar los hábitos y renunciar a ellos completamente." (KAPLAN, A. 1964, 78).

Toda teoría, tanto educativa como científica, persigue los mismos fines y se vale de procedimientos análogos. Profesores e investigadores desarrollan su actividad teorizadora mediante el cuestionamiento y revisión constante de su actividad.

Consideramos que proceso seguido en esta actividad teorizadora que dará como fruto un modelo interpretativo que es el siguiente:

a) Modelo estructural.

El ejercicio profesional responsable exige estar en posesión de un modelo teórico que avale nuestras decisiones.

b) Modelo interpretativo.

Se ha constatado que en la mayoría de las ocasiones, pese a existir un modelo externo, los profesores elaboran modelos alternativos personales .

"Bajo las condiciones de la diaria necesidad de enseñar, los requerimientos intelectuales que implican el dominio con propiedad de los fundamentos teóricos en los que se apoya su actividad y las fuerzas psicosociales que envuelven su trabajo, los profesores construyen y utilizan sus propias teorías en lugar de los modelos

rationales prescritos en los programas de formación". (GARCÍA JIMÉNEZ, E. 1988, 105).

Parece existir una dualidad teórica en relación al desempeño de la tarea docente. Como señalan SCHÖN, D. y ARGIRYS, C.H. (1983) el conocimiento relevante para la acción es tácito en general y se desarrolla con la práctica.

En raras ocasiones se pide la profesor que haga explícito dicho conocimiento. Desde ese planteamiento, estos autores proponen la distinción de dos tipos de teorías: las teorías expuestas, es decir, el conocimiento que una persona reproduce cuando se le pide que justifique sus acciones y teorías en uso, referidas a las estructuras de conocimiento que guía sus acciones.

Debido a los diferentes contextos en los que ambas se desarrollan en la vida profesional, puede que la relación entre ellas no sea la que cabría esperar, pero en cualquier caso están en la base de la actuación del profesor.

En el desarrollo de esta investigación, intentaremos culminar el proceso de elaboración del modelo interpretativo. Corresponderá a esta primera parte, de naturaleza teórica, presentar el **MODELO TEORICO ESTRUCTURAL**.

Este mismo argumento nos obliga acometer la construcción y análisis del modelo **IMPLICITO** en la segunda parte de nuestro trabajo.

2. APROXIMACION ESTRUCTURAL: ELEMENTOS QUE CONFIGURAN EL MODELO IMPLICITO DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.

Todo modelo, en tanto que manifestación de una realidad, debe contener los elementos que desde nuestra interpretación teórica particular hemos considerado como básicos.

La selección de dichos elementos debe estar guiada no obstante por criterios no subjetivos, por eso es preciso revisar la información científicamente avalada y obtenida por otros autores y proponer teorías estructuradoras fiables.

En nuestro caso particular, hemos realizado la selección de los elementos estructurales de nuestro modelo tomando como base la metáfora de prácticas como "situación de aprendizaje" a la que aludíamos en el capítulo anterior. De dicha metáfora inferimos que los elementos constituyentes de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, defendiendo para las prácticas una estructura análoga.

Hemos encontrado propuestas de otros autores que presenta una gran similitud con nuestro planteamiento estructural. Interpretamos esta similitud como un rasgo a favor de nuestra propuesta.

PÉREZ SERRANO, M. (1988) realiza un estudio sobre la formación práctica del maestro en el que incluye también, como una de las dimensiones

a analizar los "elementos de planificación". En el caso de esta autora los elementos seleccionados son:

- Los colegios de prácticas de enseñanza.
- Organización de las prácticas de enseñanza.
- Metodología del periodo de prácticas de enseñanza.
- Recursos personales: profesor-supervisor y maestros de E.G.B.
- Evaluación del periodo de prácticas.

En otra investigación realizada por MONTERO, L. (1989, 46) sobre modelos implícitos en los planes de

prácticas se identificaron como factores comunes a todos los planes los siguientes:

- Explicitación de las funciones y objetivos del periodo de prácticas.
- Temporalización.
- Estructura en fases.
- Tareas a realizar por los alumnos
- Relaciones Universidad-Centros de E.G.B.
- Evaluación.
- Responsabilidad diluida.

Nuestra propuesta particular, basada en la metáfora sobre las prácticas como situación de aprendizaje es la siguiente: (Ilustración nº 20).

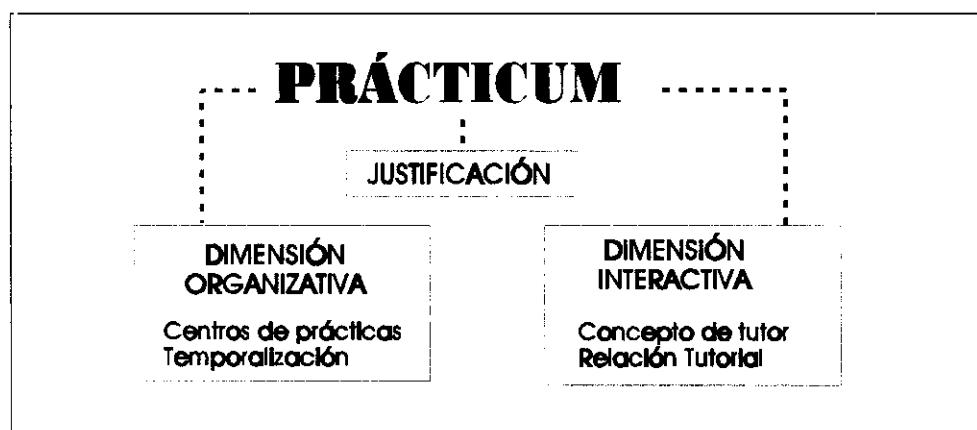


Ilustración nº 20. Modelo teórico estructural.

Comenzaremos por definir cuáles son los principios que justifican y orientan esa situación de aprendizaje que hemos denominado prácticas.

Hecha esta especificación, definiremos la existencia de dos grandes dimensiones: una dimensión organizativa y una dimensión interactiva.

Para cada una de las citadas dimensiones se definen los siguientes elementos:

I. DIMENSIÓN ORGANIZATIVA

- Los centros de prácticas como contexto en el que se desarrolla este proceso.

- La temporalización hace referencia a las decisiones relativas a la ordenación de recursos, básicamente temporales.

II. DIMENSIÓN INTERACTIVA.

Considerando el carácter procesual de las prácticas, se engloban en esta dimensión todas las cuestiones relacionadas con el proceso interactivo que en ella se desarrolla y al que ya hemos calificado como TUTORIAL.

Los dos apartados estudiados son:

- El concepto mismo de profesor tutor: responsabilidades profesionales y funciones que deben ser desempeñadas.
- La relación tutorial propiamente dicha, entendida en una doble dirección: hacia los alumnos y hacia el tutor de aula; quedando así definida la tríada interactiva.

Describiremos a continuación con mayor detalle todos estos elementos.

2.1. JUSTIFICACIÓN Y SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS.

Las Prácticas han recibido una atención especial, siendo muy abundantes los estudios realizados sobre ellas, pero también lo son los enfoques y conclusiones a los que estos llegan. Tanto se ha dicho, que las prácticas se han convertido casi en un mito, dándose por verdaderas, afirmaciones que no son mas que la verbalización de creencias contradictorias y sin fundamento.

"Ocuparse de las Prácticas supone también aventurarse entre la maraña de mitos y creencias contradictorias que se han ido configurando y que, en la mayoría de las veces, no sólo ocultan la realidad sino que nos impiden avanzar en su conocimiento al hacemos confundir la verdad con la apariencia."
(GONZÁLES SANMAMED, M. y FUENTES, E. 1994, 23).

Es importante que definamos con qué propósito se incluyen dentro del programa de formación y qué beneficios reporta a la formación inicial de los profesores.

"El valor formativo de tales experiencias dependerá de su contenido, estructura y desarrollo en conexión con la totalidad del programa, y de lo que los alumnos hayan sido preparados para aprender"(GONZÁLEZ SANMAMÉD, M y FUENTES, E. 1994, 24).

2.1.1. El peso de la tradición.

Las prácticas tienen un pasado en el que hemos de sumergirnos para comprender el significado y sentido que hoy les concedemos. Muchas de las funciones u objetivos que hoy reconocemos tienen una larga tradición histórica.

Las prácticas han formado parte de los programas de formación del profesorado desde el primer momento en que estos fueron promulgados. Ya en el primer Reglamento de 1843, se incluían las prácticas como una de las materias de enseñanza que habrían de cursar los futuros maestros. En el título II del citado Reglamento encontramos la constatación a este hecho:

*TITULO II:
MATERIAS DE ENSEÑANZA:
Art. 10º. Principios generales de educación y métodos de enseñanza, con su práctica en la escuela de niños para los aspirantes a maestros.*

La consideración de las prácticas como valioso componente del proceso de formación de maestros ya había sido puesta de manifiesto

por otros autores con anterioridad a 1843. El duque de Sajonia, Ernesto el Piadoso, escribió en su testamento el siguiente comentario respecto a las prácticas de los maestros:

"Es muy de desear que los maestros, a su costa o con su apoyo, permanezcan en un determinado Centro y aprendan a practicar aquello en que serán colocados en lo futuro". (cit. por DE GUZMÁN, M. 1986, 37).

Existe por tanto una larga tradición que confirma la presencia de las prácticas en los programas de formación, presencia que ha ido ganando protagonismo en las páginas de los textos legales.

En la Real Orden de 1914 ya se le reconoce a las prácticas un estatus especial y diferenciador, señalándose instrumentos específicos para la valoración de las mismas, instrumentos que, como la Memoria de prácticas, se han ido conservando hasta nuestros días.

*R.O. de 30 de agosto de 1914.
CAPITULO II: De los estudios y prácticas pedagógicas.*

Art.25. Durante los dos últimos cursos, los alumnos se ejercitarán en la práctica de la enseñanza en las escuelas primarias..

Art 27. Al terminar el cuarto curso, y al tiempo de solicitar la admisión a los ejercicios de reválida, los alumnos deberán presentar en la secretaria de la Escuela Normal una Memoria con el resultado de sus observaciones durante el tiempo de prácticas pedagógicas.

Esta "materia" dentro del proceso de formación de maestros era definida como algo más que la aplicación de conocimientos. Se le reconocía a las prácticas una importante e insustituible misión: permitir al futuro maestro el conocimiento y la toma de contacto directo con los centros, las aulas, los alumnos... y en general, con los problemas educativos. La diferenciación entre asignaturas prácticas o parte práctica de determinadas asignaturas y prácticas se hace explícita ya en los documentos legales de principio de siglo:

**REGLAMENTO DE 1933.
CAPITULO V: DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES**

Art.27. Además de estas aplicaciones de las enseñanzas metodológicas, se completará la formación profesional de los alumnos poniéndoles en contacto con los diferentes tipos de escuelas nacionales -graduadas, unitarias, rurales, urbanas, etc- que el profesor de Organización Escolar y la Inspección, de común acuerdo, determinen

También ha existido una enorme preocupación por lo que el alumno debe hacer durante este período y se han planteado soluciones en las que se presupone el carácter procesual de éste periodo formativo y la necesidad de adecuar el proceso a las posibilidades y logros de estudiantes. En el Reglamento recientemente citado, podemos encontrar una referencia explícita al proceso seguido por el alumno en prácticas

a lo largo de los distintos cursos que comprendía su formación.

En el curso 1º se menciona literalmente que los alumnos *"asistirán a las escuelas que radiquen en la capital para observar y recoger en su diario de prácticas los aspectos del trabajo habitual de los distintos grados de dichas escuelas"*. La observación directa de la realidad es uno de los objetivos de las prácticas.

A lo largo del 2º curso *"los alumnos continuarán asistiendo a las escuelas de la capital, no sólo para observar su funcionamiento, sino para encargarse de aplicar en ellas las lecciones que se les encomienden, sujetándose al horario y programa de la escuela donde actúen"*. Aplicar los conocimientos adquiridos y demostrar capacidades docentes es el objetivo de las prácticas para este segundo curso.

Por último, en el curso 3º, *"se encargarán durante varias sesiones de la marcha total de las clases ...visitarán otras escuelas de la capital y sus inmediaciones de tipo diferente para que conozcan diversas modalidades"*.

Se considera que las prácticas permiten al alumno adquirir una serie de rutinas que le van a facilitar la superación de los problemas surgidos en el aula. Cada situación requiere de rutinas diferentes, por lo que una vez dominada una determinada situación se pasará a un nuevo contexto (léase escuela unitaria, rural, etc).

Se apunta en estos plantea-

mientos un modelo formativo orientado a la capacitación profesional, objetivo prioritario de las prácticas.

No podemos hablar de grandes cambios por lo que respecta a los planteamientos del Reglamento de las Escuelas de Magisterio de 1950, en el que se sigue considerando las prácticas como un complemento formativo. La formación integra una serie de conocimientos teóricos y un conocimiento de la práctica.

REGLAMENTO DE LAS ESCUELAS DE MAGISTERIO DE 1950.

Art. 29. " Se considera indispensable que el alumno que aspire a ser maestro , viva todo el tiempo que duren sus estudios en estrecha relación con la Escuela Primaria y que aspire, tanto como a adquirir conocimientos, a familiarizarse con los niños y con los problemas que su educación plantea. Tal fin tienen las prácticas de enseñanza".

El R.D. de 2 de febrero de 1967 supone un replanteamiento importante de la Carrera de Magisterio, centrandó el proceso formativo, no en la adquisición de contenidos , sino en el aspecto didáctico, en el tratamiento escolar que debe recibir cada una de las materias.

Las prácticas de enseñanza alcanzan la ratio numérica más elevada de su historia. Se mantienen los principios de progresión en cuando al tiempo y naturaleza de las actividades que deben realizar los alumnos, y se apuesta abiertamente por

la autonomía profesional de los mismos.

Mientras que los objetivos del primer curso son de naturaleza técnica, (observación de aspectos materiales y realización de actividades escolares de tipo casi administrativo), los alumnos son instados a realizar actividades de intervención ya en el segundo cuatrimestre del primer curso (para los cursos iniciales) y durante el segundo curso (para los cursos terminales). Continúa por tanto presente, aunque de modo latente, la creencia de que el contenido juega un papel decisivo, y por tanto, a mayor grado, mayor dificultad.

La propuesta de un tercer curso de prácticas, que llegarían a ser plenamente autónomas durante el segundo cuatrimestre sólo se queda en proyecto.

" En el primero, los alumnos en prácticas serán agregados a Colegios Nacionales o Escuelas Graducadas en la ciudad donde radique la Escuela Normal; en el segundo, cada alumno será destinado a una Escuela Nacional vacante, de la cual se hará cargo con plenas atribuciones y responsabilidad".

Pero como ya hemos comentado, una Orden de 27 de Marzo de 1969 anula las atribuciones y responsabilidades que habían de ser asumidas por los estudiantes en el segundo cuatrimestre, manteniéndose un año de prácticas guiado.

El planteamiento de los objeti-

vos y funciones de las prácticas se ha visto limitado por las exigencias y condiciones de los centros de enseñanza primaria.

Parece no existir mucho acuerdo respecto a lo que desde las instituciones citadas se entienda por prácticas, o tal vez sea que desde las instituciones formativas no se han proporcionado los argumentos suficientes que justifique la necesidad de llevar a cabo un programa de prácticas con unos objetivos determinados que bajo ningún concepto pueden ser modificados.

Consideraremos a continuación algunos de estos argumentos aportados por aquellos investigadores que dentro del ámbito educativo han elegido las prácticas como su objeto de estudio.

2.1.2. Funciones y objetivos de las prácticas: justificación teórica.

Son muchos los investigadores que durante las últimas décadas se han preocupado por determinar de forma clara y precisa que es lo que se pretende con las prácticas y cuáles son los beneficios que éstas reportan a la formación del profesor. No queremos continuar defendiendo una formación práctica por tradición, sino por convicción, por eso hemos recogido los argumentos de algunos de los investigadores que han invertido su esfuerzo en esta empresa.

En 1986, BENEJAM, P. (cit. por GONZÁLEZ SANMAMED, M. 1994, 22) realiza un estudio sobre seis países, tratando de identificar qué era lo que se perseguía en cada uno ellos con la realización de las prácticas. Los resultados de este estudio comparado le llevaron a las siguientes conclusiones:

RASGO ESENCIAL

a) Interés por la profesión: Prueba de fuego.

b) Conocimiento del alumno.

c) Funcionamiento y organización del centro.

FORMULACIÓN DEL OBJETIVO.

Comprobar el interés del estudiante por la profesión y el nivel elegido.

Acercar al futuro maestro a los niños para que procure observar sus intereses, necesidades intelectuales, emocionales y sociales y descubrir las diferencias individuales, relación y comportamientos.

Conocer el funcionamiento de una escuela y una clase, identificar una amplia gama de aspectos a tener en cuenta, actividades y problemas.

d) Dimensión relacio- nal.	Entender que la escuela es una empresa colectiva y que para su buen funcionamiento es preciso establecer relaciones positivas entre los alumnos, personal de la escuela y padres, siendo necesario el trabajo en equipo.
e) Habilidades organizativas.	Organizar y resolver las rutinas cotidianas; ordenar, clasificar y conservar el material y aplicar técnicas de disciplina y control.
f) Observación de modelos.	Observar y aprender de otros maestros con mayor experiencia.
g) Análisis de conocimientos.	Comprobar la adecuación de los conocimientos académicos y profesionales a la realidad escolar.
h) Habilidades de comunicación.	Ejercitar las técnicas aprendidas; motivar a los alumnos, introducir un tema, establecer un diálogo, llegar a una conclusión, etc.
i) Iniciación guiada.	Comenzar a practicar con prudencia y asesoramiento la profesión de enseñante,
j) Programar.	... es decir observar las necesidades en los alumnos, programar una actividad, prepararla, realizarla, evaluarla y extraer la información y la experiencia necesarias para preparar la siguiente actividad.

ZABALZA, M.A. y MARCELO, C. (1993) realizan un estudio sobre las expectativas de profesores y alumnos de prácticas.

Las respuestas de los encuestados, (tutores de aula y alumnos en prácticas) a la pregunta ¿ Para qué deben servir las prácticas? nos revelan una gran afinidad de planteamientos.

En la tabla nº 14 quedan reflejadas las contestaciones dadas por los estudiantes de prácticas y por los

tutores, ordenadas según su frecuencia. (Consultar tabla nº 14).

La persistencia de los resultados en dos investigaciones puede ser interpretada como un índice de validez de los resultados obtenidos. Profesores y alumnos parecen tener muy claro qué es lo que esperan de las prácticas, pero desconocemos si las razones que les han llevado a esa formulación de objetivos son de naturaleza científica, o sencillamente se han dejado llevar por el peso de la tradición.

<i>Las prácticas sirven para...</i>	
<p>RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender a tratar con los niños. 2. Ver/aprender a llevar una clase. 3. Cómo es y cómo funciona un centro escolar. 4. Poner en práctica lo aprendido en la Escuela. 5. Aprender a programar, explicar, evaluar. 6. Ser realistas. 7. Aprender a trabajar en grupo. 	<p>RESPUESTAS DE LOS PROFESORES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender a tratar con los niños. (1A) 2. Aprender a trabajar en grupo.(7A) 3. Conocer de cerca un centro. (3A) 4. Aprender a llevar una clase. (2A) 5. Programar. (5A). 6. Llevar a la práctica lo aprendido. (4A).

Tablanº 14: Justificación y Sentido de las Prácticas.
Resultados de la investigación realizada por ZABALZA, M.A. y MARCELO,C.

No es difícil encontrar un sistema de clasificación de los objetivos que nos descubra que estos responden a distintos ámbitos de dominio, que se corresponden con las exigencias de un modelo de profesor basado en la adquisición de competencias.

En la propuesta de objetivos de WATTS, D. (1991, cit. por ZABALZA, M.A. 1993, 16) se formulan los objetivos con arreglo a cinco dimensiones: -motivación, maduración, investigación, expansión y prospección.

La configuración propuesta es la siguiente:

- Aumentar la capacidad del alumno para la comprensión del aprendizaje en el aula y poder aplicar destrezas. (meta general)

- Hacer el currículum de forma-

ción más significativo y desarrollar el interés profesional. (Aspecto motivacional).

- Facilitar el desarrollo personal y social. (Asepto maduracional).

- Desarrollar su conocimiento y comprensión del mundo del trabajo de forma interrogativa, no dando por supuesto y sabido ninguno de los sucesos que ocurran. (Aspecto investigativo).

- Las prácticas pueden suponer un verdadero puente entre la teoría y la práctica a través de procesos de investigación que se pueden vehicular ante las personas que intervienen en las prácticas.

- Aumentar las posibilidades de ocupación de los estudiantes y de los profesores en cuanto a roles profesionales nuevos. (Aspecto expansivo).

- Permitir tomar sentido de las previsiones futuras de la profesión. (Prospectiva).

Se trata de una propuesta ambiciosa que supera la consideración de las prácticas como mera situación de aprendizaje, pero desgraciadamente la grandeza de sus planteamientos ha de resignarse a una formulación de metas peligrosamente generales, que pueden dar lugar a múltiples y variadas concepciones.

La propuesta de PEREZ SERRANO, G.(1988, 35) hace una interesante diferenciación entre objetivos y funciones de las prácticas. (Plasmado en ilustración nº 21).

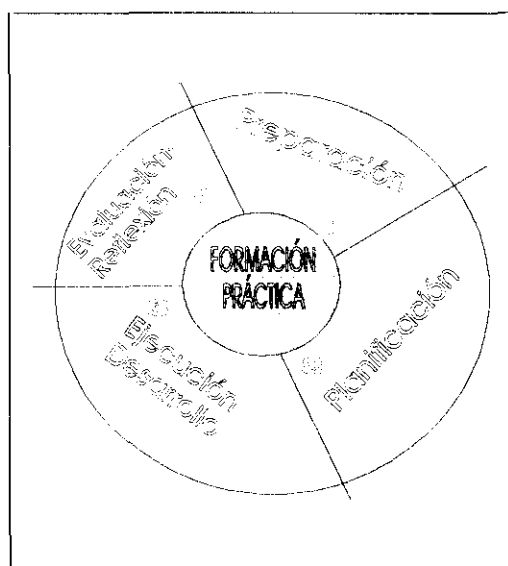


Ilustración nº 21: Modelo de Prácticas. Adaptado de PÉREZ SERRANO, G. (1988, 176).

Podemos atribuir cada uno de los siguientes objetivos a las distintas fases de desarrollo de las prácticas propuestas.

- A través de la práctica docente, el futuro maestro entra en contacto con la realidad escolar mediante la realización de actividades docentes. (GENERAL).

- La práctica docente proporciona al futuro maestro experiencias personales que le capaciten para llevar a cabo su propio objetivo y los de los niños, e incrementar su nivel vocacional. (GENERAL).

- Por medio de la práctica docente, el futuro maestro desarrolla y ejercita sus destrezas y habilidades docentes para tomar decisiones y actuar en situaciones didácticas, así como, en el manejo de medios didácticos y en técnicas de evaluación y autoevaluación. (EJECUCIÓN Y DESARROLLO).

- Ejercita al futuro docente en técnicas de organización y dirección de la clase según los ciclos escolares y la problemática de cada área de aprendizaje en particular. (EJECUCIÓN Y DESARROLLO).

- Ofrece al futuro maestro la posibilidad de la interacción teoría-práctica al poner en obra los principios teóricos aprendidos por medio de la participación responsable en la planificación, programación y seguimiento de la tarea docente y los procesos formativos. (PLANIFICACIÓN).

- Facilita el diagnóstico de las condiciones previas de los procesos didácticos de los niños, de su propia realidad personal y del ambiente escolar. (PLANIFICACIÓN).

- Le hace vivir durante las prácticas experiencias de síntesis del comportamiento personal y de los diversos integrantes del proceso educativo y las diferentes funciones del currículum. (EVALUACIÓN-REFLEXIÓN).

- La práctica escolar debe ayudar a familiarizarse al futuro maestro con el mundo real de los alumnos, su comportamiento y sus aspiraciones, de tal modo, parece necesario realizar este tipo de prácticas docentes que se ha considerado que el maestro puede fracasar si le faltan estas experiencias. (CONCLUSIÓN).

Otra forma de plantearnos el significado de las prácticas es justificar su valor, es decir, identificar cuáles son las funciones de las prácticas. Se considera que las prácticas sirven para, o tienen un indiscutible valor formativo en relación a los siguientes aspectos:

- Proporciona a los futuros docentes un contacto con la realidad educativa.

- Propicia la participación activa en la tarea educativa, por medio de variedad de situaciones didácticas, en donde el futuro docente puede aplicar prácticamente los conocimientos adquiridos y usar metodologías y recursos variados.

- El futuro maestro puede darse cuenta de que la práctica sirve para lograr objetivos de comprensión, de aplicación y de síntesis del proceso educativo.

- A través de la práctica escolar el futuro maestro observa la realidad, y es en esa realidad donde tiene la oportunidad de hacer significativo el currículum teórico, participando en el diseño y realización del proceso de enseñar-aprender.

- Las prácticas permiten al profesor explorar y descubrir significados personales, llegando a los niveles más profundos y personales. Es un proceso humano, personal, que exige participación intensa, graduada, querida y asumida responsablemente para convertirse en profesores.

- Para que las prácticas cumplan su misión, es necesario que sean guiadas y supervisadas por expertos. Tienen que estar planteadas y programadas de antemano para que logren los objetivos de formación de los profesores.

2.2. LOS CENTROS DE PRÁCTICAS

Hemos comentado en apartados anteriores la existencia de dos modalidades de prácticas: prácticas de laboratorio y prácticas situacionales. Nos vamos a referir en este momento al contexto en el que se desarrollan las prácticas situacionales.

2.2.1. Breve revisión histórica.

Al remontarnos cronológicamente en la historia de las prácticas de enseñanza comprobamos que la formación de los maestros se hallaba, ya en sus inicios, tan ligada a la práctica que los centros de prácticas y los centros de formación constituían geográficamente una unidad.

"Conviene recordar una vez más el hecho de que la primera Escuela Normal era una escuela de niños como las otras, sólo que mejor organizada y con las técnicas pedagógicas más recientes, y que después y en el mismo edificio, todas las Escuelas Normales tenían dos salas para los niños y un aula aparte para los estudiantes de magisterio". (DE GUZMAN, M. 1986, 152).

Poco a poco, y por razones prioritariamente administrativas, el destino geográfico y formativo de Escuelas Normales y Escuelas de Primaria fueron separándose. Aunque las exigencias formativas apuntaran hacia metas diferentes, la relación entre ambas instituciones se ha mantenido, pasando por distintas denominaciones y estatus.

Lo que hoy conocemos como Centros o Colegios de Prácticas han sido denominados hasta fecha muy reciente como "escuelas anejas". Este es el calificativo con el que cariñosamente las califica DE GUZMAN, M.(1986) en una bonita metáfora que esta en la mente de todos:

"Con el nombre de Escuelas Agregadas, luego Graduadas, después Graduadas Anejas y ahora Colegios Anejos, pero siempre entre nosotros con el nombre de "anejas" estas escuelas siempre quisieron ser, y mucho tiempo han sido, lo que un Hospital Clínico es a una Facultad de Medicina; o sea, un verdadero centro de prácticas escolares". (DE GUZMÁN, M. 1986, 152).

Los Colegios de Prácticas, en su denominación inicial de Escuelas de Prácticas, estuvieron ya presentes en el primer Reglamento de Escuelas Normales de 1841, y en las primeras referencias legales se alude como requisito básico de estos centros el de ser una "escuela modelo".

Art. 11. Para servir de escuela práctica se agregará a la Normal una de las mejores que sostenga el Ayuntamiento, y cuyo maestro, si mereciere la confianza de la Comisión Provincial, continuará de Regente... (PRIMER REGLAMENTO, 1843).

En textos legales posteriores se reincidirá sobre el carácter modélico de estas escuelas, al tiempo que se indicaba de forma explícita que estas debían estar integradas en la propia Escuela Normal.

Es la Ley Moyano (1858) la que segrega las Escuelas de Prácticas y las convierte en "agregadas".

Art. 10. Toda Escuela Normal tendrá agregada una escuela

práctica, que será la superior correspondiente a la localidad, para que los aspirantes a maestros puedan ejercitarse en ella.

El carácter modélico de las escuelas incluía también a los profesores y directos de las mismas. Estos últimos recibían la denominación de Regentes. Todos ellos debían superar pruebas de acceso especiales.

"Los Regentes vinieron a ser unos Directores Escolares como los demás, aunque su oposición fuese algo distinta y de alguna mayor exigencia, lo mismo que los maestros de la Aneja que también accedían por oposición especial." (DE GUZMAN, M. 1986, 161).

La democratización del Sistema Educativo, inspirada en el principio de igualdad, eliminó cualquier posible fuente de diferenciación, por lo que la figura del Regente desapareció como tal.

El carácter distintivo y modélico de las Escuelas Anejas fue perdiéndose, entre otras razones hemos de referirnos a las numéricas. La cantidad de alumnos que se preparaban como maestros desbordaban las posibilidades de un único centro, por lo que se hubo de ampliar el carácter funcional de Escuelas de Prácticas para cualquier centro de Enseñanza Primaria.

Art. 25. Estas prácticas pedagógicas se harán principalmente en la Escuela Graduada Aneja de la Normal y bajo la

dirección del Regente de la misma: pero cuando el crecido número de alumnos lo exija, las prácticas podrán hacerse en las demás Escuelas Nacionales de la localidad. (R.O: de 30 de Agosto de 1914).

2.2.2. Características de los centros de prácticas.

Las prácticas son una ocasión para aprender a enseñar, pero como señala ZEICHNER, K.M. (1986):

"Se trata de un aprendizaje práctico que requiere unas condiciones, entre ellas, una muy importante es la de encontrar una situación práctica donde se pueda aprender". ZEICHNER, K.M. (1986, 71).

Los Centros de Prácticas nos van a proporcionar esa "situación práctica", por lo que es necesario preguntarnos en qué medida el centro condiciona la creación de esta situación.

Dependiendo de la orientación que se quiera dar a las prácticas tendrá sentido defender una determinada postura. La consideración de los centros de prácticas como "escuelas modelo" es congruente con una interpretación de las prácticas de corte racionalista.

"El modelo de trabajo profesional, didáctico organizativo de maestros, ofrecido a los estudiantes en formación era a su vez una prolongación

ejemplar de la escuela que lo acogía. Lo que se esperaba del estudiante es que viese los diversos aspectos en los que era introducido, e imitase las pautas de conducta académica cuando se le requiera para ello". (RUÉ, J. y CASAL, J., 1987, 259).

Los cambios experimentados en el contexto de la formación inicial de los maestros hacen impensable la defensa de este tipo de centros modélicos.

En primer lugar, la masificación de los estudios de magisterio no sólo obliga a pensar en los centros de prácticas como un extensa red, sino que supone una mayor diversidad en el alumnado que plantea una serie de exigencias respecto a las características de dichos centros.

La diversidad de situaciones educativas que hoy se nos ofrecen añade riqueza frente a las escuelas unitarias. Es preciso también atender a esa diversidad.

Hemos pasado de escuchar únicamente la voz de la administración para escuchar a alumnos, profesores de la Universidad y tutores de aula.

En estudios e investigaciones realizados recientemente en torno al tema de las prácticas, encontramos información sobre la elección y características del centro en opinión de profesores y alumnos.

Por lo que respecta a los criterios de elección, la dura realidad

es que la mayoría de los alumnos (el 50,4 % según datos de la investigación de PEREZ SERRANO, G. 1988) eligen el centro de prácticas en función de la proximidad a su domicilio, aunque también se barajan argumentos más altruistas como una buena relación con la Escuela Universitaria, o la cualificación del equipo docente.

El estudio realizado por la Universidad de Sevilla (1993) aporta datos parecidos:

"El interés a la hora de elegir centro se basa fundamentalmente en que se le garantice trabajar en su especialidad o nivel, que estén cerca de su domicilio, pueblo o zona. Luego demuestran su preferencia por un centro donde los profesores trabajen en equipo y lleven a cabo alguna innovación educativa". (ZABALZA, M.A. 1993, 175).

Se valora mucho la influencia que los profesores y los centros de prácticas ejercen sobre los futuros maestros, no obstante, el resultado de algunas investigaciones confirma la influencia de los profesores en los futuros maestros, mientras que el papel de los centros queda relegado a un segundo plano.

En la investigación presentada por la Universidad de Sevilla en 1987, se llegaba a la siguiente conclusión respecto al efecto de las prácticas de enseñanza en relación a las perspectivas del alumno en formación:

"La socialización que ofrecen las prácticas de enseñanza se circunscribe al aula y no consideran la socialización de los profesores en la cultura escolar". (MARCELO, C. 1987, 181).

En una investigación más reciente (SILKELÄ, R. 1994) desarrollada por la Universidad de Joensuu (Finlandia), en la que se analizan las experiencias significativas de aprendizaje de los estudiantes, tampoco encontramos referencia explícita de que el centro en el que se realicen las prácticas haya afectado significativamente a los estudiantes, aunque si se constata que las prácticas en general son consideradas como la experiencia de aprendizaje más significativa.

Los alumnos en prácticas parecen haber renunciado al bosque para quedarse con los árboles; son los profesores los que continúan preocupándose por el tipo y características que deben reunir los centros de prácticas.

2.2.3. Relación de los centros de prácticas con los centros de formación.

Cómo señalábamos en un principio, las Escuelas Anejas han mantenido una estrecha relación con los centros de formación. La idiosincrasia de esta relación ha venido marcada de un lado por cuestiones burocráticas y de otro formativas.

Los problemas administrativo-laborales requieren soluciones en este mismo nivel, pero hemos de evitar que éstas entren en contradicción con los principios formativos. El "Convenio de Colaboración" entre Escuelas Universitarias de Formación del profesorado y Colegios de E.G.B. es una muestra de la necesidad de arbitrar ciertas decisiones. Los profesores encargados de planificar y tutorizar las prácticas continúan preguntándose que tipo de centro puede resultar más beneficioso para el desarrollo de las prácticas.

La necesidad de establecer una vía de diálogo respecto a los objetivos formativos parece ser asumida por muchos de estos profesionales, pero no todos ellos la interpretan de igual modo. Para algunos, como PEREZ SERRANO, G. (1989, 61) esta relación se fundamenta en la colaboración a nivel personal.

"La colaboración entre la Escuela Normal y los colegios se realizará entre el profesor tutor y el maestro tutor".

Resulta difícil establecer esta relación cuando el número de centros y su diversidad geográfica se elevan, circunstancia en la que se encuentran la mayoría de las Escuelas Universitarias de Formación de Profesores.

Se propone como solución el establecimiento de una red estable de centros que permita una fluidez en la comunicación intercentros y entre éstos y la Escuela de Profesorado, superando los aspectos mera-

mente funcionales y pudiéndose así profundizar en el ámbito más cualitativo de esta relación.

Lo que se persigue es, utilizando una metáfora de gran actualidad, establecer una "autopista de la información" en la que el intercambio de experiencias sea fluido.

No buscamos para nuestros alumnos centros modélicos a reproducir mediante el proceso formativo, sino centros que permitan lograr una planificación coherente de las prácticas como situación de aprendizaje.

"La cuestión central no radica tanto en imitar como en desarrollar competencias, actitudes, habilidades, recursos, etc. de tipo organizativo, didáctico, social, etc. a partir de la observación, pero acompañada necesariamente por la reflexión" (RUÉ, J. y CASAL, J. 1987, 261).

La búsqueda de una mayor colaboración y diálogo entre Centros de prácticas y formativos se explica desde la necesidad de construir un proyecto de formación coherente, del que se beneficiarían ambas instituciones, puesto que se verían obligadas a contrastar y revisar sus planteamientos formativos.

El debate en torno a la elección y tipo de centro en que se desarrollan las Prácticas continúa abierto y la respuesta no es fácil.

A las cuestiones organizativas y estructurales, (crear y mantener una red de centros), se suman las razones formativas (afinidad en el modelo de profesor), y por último el establecimiento de responsabilidades y competencias (en calidad de qué va el alumno a prácticas).

Los conflictos formativo-laborales que generan las prácticas, en cualquier entorno, son los más difíciles de superar.

2.3. ORDENAMIENTO TEMPORAL DE LAS PRÁCTICAS.

El factor temporal ha venido desempeñando un papel decisivo en los modelos teóricos sobre el aprendizaje, dando origen a una intensa variedad de disciplinas teóricas, léase estudios sobre la madurez, el desarrollo evolutivo, etc.

¿Cuándo, Cómo y Dónde son tres de los grandes interrogantes que no pueden quedar sin respuesta pues en ellos se sustenta cualquier propuesta formativa.

2.3.1. La planificación del tiempo: concepto de cronograma.

El tiempo es una de las variables que la organización escolar trata de controlar, tratando de establecer la distribución y duración de las enseñanzas de manera que el aprendizaje se produzca de manera efectiva.

"Toda actividad educativa se mueve dentro de unas coordenadas espacio temporales... En toda programación se deberán tener en cuenta estos factores espacio temporales que condicionan la praxis educativa, ello implica confeccionar un diseño muy realista del tiempo efectivamente disponible- el calendario útil- y distribuirlo de tal forma y con la suficiente flexibilidad que favorezca el desarrollo de las actividades programadas". (AMENGUAL, R. 1980).

Planificación y temporalización son dos conceptos tan imbricados que no es extraño que dentro del ámbito de estudio de la organización escolar se acuñase un término específico-cronograma-que designara esta particular relación.

"El cronograma es la serie de datos del calendario escolar y el horario escolar que delimitan y precisan la realización del programa". (SÁENZ, O. 1985, 474).

Las prácticas constituyen también una situación de aprendizaje para la que se ha de determinar una determinada ratio dentro del programa general de formación.

En tanto que asignatura incluida dentro de un bloque formativo, también ha de decidirse su ubicación temporal dentro de dicho bloque.

La adecuación de las decisiones tomadas en relación a ambas cuestiones descansará necesariamente en una correcta argumentación científica de las mismas. El análisis de los distintos factores implicados en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje durante las prácticas es el que nos proporcionará la información necesaria para poder diseñar una propuesta en la que se organicen debidamente los aprendizajes.

2.3.2. Etapas en el desarrollo de las prácticas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce durante las prácticas ha sido estructurado desde sus planteamientos iniciales en distintas etapas o fases cuya superación acercaba cada vez más al alumno al logro de los objetivos.

Es posible asociar los antecedentes que explican esta creencia al proceso de enseñanza y selección profesional seguido desde la Edad Media por Artesanos. El aprendiz acudía al taller realizando inicialmente tareas de observación, haciéndose progresiva su colaboración hasta

demostrar su pericia y plena preparación realizando la "obra maestra" que habría de ser aprobada por los Maestros artesanos.

LOPERENA, P. (1921) parte de la calificación del trabajo de los maestros como "oficio". Considera que el aprendiz de maestro, como cualquier aprendiz de un oficio, lo primero que debe hacer antes de trabajar, es observar lo que otros hacen en el taller del mismo oficio. Este proceso de aprendizaje esta basado principalmente en la intuición o en la inducción para ser llevada poco a poco a la acción. Desde este planteamiento defiende que la formación profesional-práctica de los futuros maestros ha de seguir las siguientes fases:

1º. Los aprendices de maestro, en los primeros años de carrera, asisten como oyentes o espectadores a las clases que se dan en las escuelas primarias de ensayo o aplicación.

2º. Presenciar lecciones, realizar alguna lección y discutirla con el maestro.

3º. Participación directa en las tareas propias de la enseñanza.

Se combina en estos planteamientos autonomía y control, tutela y dificultad.

"Se le deja solo, progresivamente y de forma sistemática, pasando de lo fácil a lo difícil con tutela y vigilancia constante". (LOPERENA, P. 1921, cit. por PEREZ SERRANO, M. 1988, 42)

En esta misma línea, MORENO, J.M. (1966) propone un periodo de prácticas estructurado en una serie de fases que permitan al maestro un desarrollo gradual.

"Todo los organismos internacionales que se plantearon seriamente la cuestión de las prácticas escolares en el cuadro de la formación de maestros parecen coincidir unánimemente en que la organización de estas actividades se haga de forma gradual y progresiva cubriendo las fases o etapas que se estimen oportunas para ello". (MORENO, 1966, 101

La especificación de dichas etapas propuestas es la siguiente:

- Etapa preparatoria: dedicada a estudiar problemas de orden tecnológico y organizativo

- Etapa de observación: primer contacto en calidad de maestro colaborador.

- Etapa de participación: realización de actividades docentes pero sin responsabilidad total.

- Etapa de práctica intensiva: fase plena de responsabilidad.

- Etapa de evaluación.

Las prácticas de enseñanza se organizan en un proceso graduado que se inicia con un contacto real

entre los futuros maestros y los escolares en el que los futuros maestros deben observar la vida de la escuela.

El segundo pase se centra en la preparación de lecciones que, en principio se exponen bajo la tutela del maestro regente.

El tercer paso del aprendizaje de maestro consiste en participar e intervenir en todas las actividades.

Estudios recientes como el realizado por ZABALZA, M.A. (1993) sobre las Escuelas de Formación del profesorado andaluzas confirman la existencia, o mejor dicho, persistencia de tres etapas en el desarrollo de las prácticas:

- Observación en un primer momento.
- Participación progresiva en duración y responsabilización.
- Evaluación.

Las modificaciones introducidas en la etapas de desarrollo de las prácticas no han afectado básicamente a los momentos que venimos comentando, pero sí a la naturaleza de los procesos que en cada una se producen. Así por ejemplo, LANDSHEERE, G. (1977) enriquece la primera fase de observación con el adiestramiento comportamental en técnicas de enseñanza, en animación de grupos y en análisis de conductas pedagógicas. Plantea también la necesidad de una autoevaluación de la práctica educativa. Estos cambios se deben a la reconceptualización del

concepto de enseñanza concebida como provocación de problemas y como investigación operativa.

GIMENO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1980) abordan el tema de la distribución temporal de las prácticas en relación al proceso general de formación. La necesidad de una formación teórico-científica en conexión con una práctica de observación tanto directa como indirecta a través de diversos medios exige que las prácticas no se conviertan en el final de fiesta de la formación.

La práctica pretende desarrollar la independencia y personalidad del futuro docente, pero también precisa del asesoramiento de los profesores universitarios. Esta comunicación profesor-alumno es más efectiva si distribuimos las prácticas a lo largo de todo el proceso formativo.

La estructura y distribución de las prácticas de enseñanza no debe responder en ningún caso a los caprichos de los planificadores, debiendo justificar su estructura en la interpretación del modelo de profesor así como en el modelo de aprendizaje que se haya considerado más adecuado.

Desde los planteamientos de profesionalización y desarrollo profesional, la reflexión ha pasado a formar parte esencial en el proceso de desarrollo de las prácticas.

"La práctica debe permitir y provocar el desarrollo de las capacidades y competencias implícitas en el conocimiento

en la acción, propio de esta actividad profesional; de las capacidades, conocimientos y actividades en que se asienta tanto la reflexión en la acción, que analiza y modifica el conocimiento en la acción, como la reflexión sobre la acción y sobre el mismo proceso de reflexión en la acción". (PEREZ GÓMEZ, A. Y GIMENO, J. 1988, 144).

Las consecuencias directas por lo que a la distribución de las prácticas se refiere defenderían por un lado una progresiva toma de contacto con la realidad escolar, pero sobretodo exige un importante diálogo reflexivo tras la actuación docente, dialogo que puede ser interpretado y desarrollado con arreglo a distintos modelos, pero que en cualquier caso supone una "vuelta a la teoría".

Esta situación se produce en el contexto específico de los seminarios de reflexión. GOODMAN, J. (1987, 224) propone esta estructura de trabajo considerándola como el "escenario más adecuado para estimular la reflexión". El seminario es un punto de encuentro entre profesores y alumnos con el que se pretende ayudar a los estudiantes a explorar sus creencias y objetivos.

El diálogo con el profesor aporta nuevas ideas y actitudes, anima a los alumnos a examinar las implicaciones de la práctica y a integrar distintos puntos de vista.

Los programas de orientación reflexiva transforman en concepto de fase o etapa por el de nivel de reflexión. VAN MANEN, M. (1977) identifica tres niveles de reflexividad que han sido posteriormente adoptados por distintos autores.

- Primer nivel: racionalidad técnica: (coincide con SCHÖN). Corresponde a la aplicación efectiva y eficiente del conocimiento educativo para conseguir unos fines.

- Segundo nivel : basado en una concepción de la acción práctica, en la que el problema radica en explicar y clarificar buscando los supuestos que subyacen a nuestra crítica, así como las consecuencias educativas de la acción, que se considera ligada a compromisos de valor.

-Tercer nivel: racionalidad crítica: que incorpora criterios éticos y morales al discurso sobre la acción práctica, preocupación por los medios, fines, formas de vida, etc que se consideran en éste nivel como problemáticos.

Como ejemplo de este planteamiento reproducimos el modelo propuesto por ZEICHNER, K, y BYTON, G. (1987) en el que se incluyen conferencias y seminarios de supervisión, así como la realización de diarios por parte del profesor-alumno. Todos estos instrumentos son introducidos con el propósito de facilitar los procesos reflexivos.

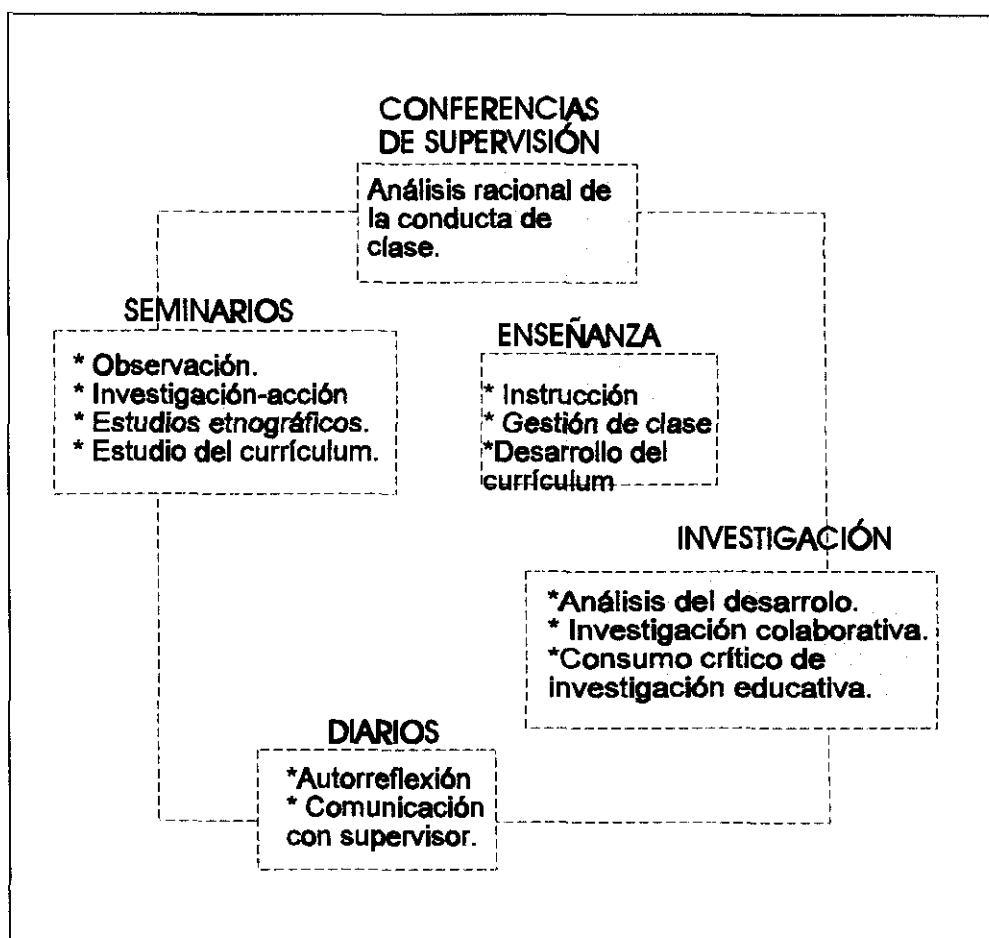


Ilustración nº 22. Estructura de las prácticas. Tomado de ZEICHNER Y BYTON. (1987)

2.3.3. Organización de las prácticas centrada en el aprendizaje experiencial.

Hemos querido dedicar uno de los apartados de nuestra reflexión en torno a los distintos procedimientos empleados en el ordenamiento

temporal de las prácticas, a una propuesta organizativa, que haciéndose eco del principios reflexivos , propone un plan de prácticas centrado en las experiencias de aprendizaje vidas por el alumno, es decir, en el aprendizaje experiencial.

El aprendizaje experiencial moldea nuestro pensamiento y

disciplina nuestro aprendizaje al convertir nuestra propia experiencia en objeto de trabajo y llevarnos hasta su comprensión, haciendo que el pensamiento profesional fluya y se desarrolle casi de forma espontánea.

En todo este proceso de construcción de conocimientos, la reflexión juega un papel básico. Es arriesgado hablar de reflexión puesto que este término puede tener interpretaciones muy diferentes. Como señala CALDERHEAD (1993):

"es necesario diferenciar claramente entre reflexión como algo que los profesores deberían aprender a hacer de forma competente (una meta) y reflexión como un medio para alcanzar esa u otras metas". (CALDERHEAD (1993, 42).

Ambas interpretaciones son necesarias, pero en el ámbito de la formación inicial la reflexión es una meta realmente importante, porque permite a los alumnos aprender de su propia práctica.

"En la formación inicial del profesorado, la reflexión sobre la propia práctica tiene, como se ha sido sugiriendo, dos funciones principales. La primera de estas es el desarrollo de la comprensión inmediata de los problemas y necesidades de los estudiantes para orientar su trabajo de investigación para la obtención de ayudas por otras fuentes y a teorizar sobre esas ideas. La segunda, de beneficios a largo plazo, es la práctica guiada en habilidades y

hábitos reflexiones que se irán incrementando y de la que cada vez dependerán más"
CALDERHEAD, J. 1993, 44)

Para comprender como actúa la reflexión se recurre a la metáfora de los espejos y los prismas. Del mismo modo que espejos y prismas reflejan y refractan la luz, cambiando la dirección de los rayos, incluso haciendo que se vuelvan en dirección opuesta a la que traían originalmente, las prácticas reflexivas asociadas con la enseñanza y con el desarrollo profesional tienen cualidades similares y producen resultados parecidos.

"Ser reflexivo es como tener un espejo o un prisma transparente en el que ver la propia práctica. Las actividades reflexivas son también como ventanas que ayudan a ver nuestro trabajo y nos permiten analizar nuestra práctica." KNOWLES, G, 1994, 9).

Los prismas también separan los rayos en componentes, haciendo visible el espectro de colores "de manera similar, la práctica reflexiva permite analizar la variedad de componentes o elementos de tu enseñanza y trabajo como profesor" (KNOWLES, G. 1994, 9)

Afortunadamente todas estas reflexiones han pasado a formar parte de los planteamientos de algunos programas de prácticas. Podemos señalar como ejemplo la investigación desarrollada en la Universidad de Joensuu (Finlandia). Se definió como meta el desarrollo de una actitud reflexiva de los profesores

hacia su trabajo.

Tanto el alumno como el profesor de aula o el supervisor colaboran en la construcción de un entorno intelectual en el que los principiantes son animados a ser más conscientes de lo que hacen. El logro de esta meta pasa por un riguroso proceso de selección de la metodología de trabajo a emplear.

Basándose en la propuesta de CALDERHEAD (1993), se cuestiona la utilidad de determinados métodos de trabajo. Los diarios y la reflexión en pequeño grupo fueron los métodos elegidos, justificando su selección en base a su contribución al desarrollo profesional.

El aprendizaje visto desde la perspectiva del aprendizaje experiencial supone el desarrollo de tres áreas interrelacionadas,

1. Toma de conciencia personal.
2. Control del proceso de aprendizaje.
1. Conocimiento del tema a ser estudiado.

Tras la aplicación de esta metodología de trabajo pudieron ser extraídas las siguientes conclusiones:

- Es posible aprender a pensar autónomamente; eso supone analizar la propia práctica y ser más abiertos.
- El análisis reflexivo de la práctica, especialmente en los grupos de discusión, permitió una mayor comprensión de los fenómenos y permitió a los estudiantes convertir su conocimiento implícito en explícito.
- Es necesario aprender a reflexionar, y de hecho es posible hacerlo, si bien este proceso lleva tiempo.

- En el proceso de aprendizaje experiencial no existe la presión abolladura del tutor, es el propio estudiante el que es animado a identificar problemas, a probar estrategias de solución y a comparar sus prácticas previas con los valores vividos en la clase.

Presentamos el siguiente cuadro comparativo en el que se confrontan las perspectivas de trabajo del modelo tradicional de aprendizaje y del experiencial.

Dimensión	modelo tradicional	modelo experiencial
<i>Concepto de hombre</i>	heteroformación control externo	autoformación control interno
<i>Relación</i>	autoridad del profesor	compañerismo
<i>Papel del profesor</i>	imparte conocimiento	facilita aprendizaje
<i>Papel del alumno</i>	pasivo recibe información	trabajo individual participación cooperativa

<i>Aprendizaje</i>	conocimiento cierto aplicación a la resolución de problemas	construcción personal identificación de problemas
<i>Curriculum</i>	estático predefinido aprendizaje de hechos conceptos y habilidades	dinámico experiencias de aprendizaje
<i>Comunicación</i>	control del proceso a cargo del profesor aprendizaje estructurado	a cargo del alumno auto dirigido
<i>Motivación</i>	principalmente extrínseca	principalmente intrínseca
<i>Evaluación</i>	orientada al producto test de adquisición	orientada a proceso portafolio autoevaluación

Una de las aportaciones más importantes de esta propuesta metodológico-estructural reside en la reconsideración conjunta de los programas de desarrollo de profesores y alumnos. Las prácticas no sólo pueden ser beneficiosas para el alumno que las realiza, sino también para los profesores que las tutela. Como los propios autores del proyecto afirman:

"Los principales hallazgos del estudio presentado pueden ser resumidos en la sugerencia de que la educación de profesionales críticos es una cuestión de desarrollo simultáneo de los profesores en prácticas y de los profesores en ejercicio". (KOHONEN, V. 1987, 17).

2.4. INTERACCIÓN DOCENTE DURANTE LAS PRÁCTICAS

Resulta imposible plantearse de forma definitiva qué tipo de funciones debe realizar el tutor de aula desde una perspectiva puramente analítica, estudiando por separado a cada uno de los protagonistas. Necesitamos hacer una aproximación global al problema, y eso es precisamente lo que se pretende desde este apartado.

El papel desempeñado por el tutor de aula se define siempre en relación a los otros dos elementos de la tríada: el tutor de Universidad y el alumno. Esta circunstancia hace necesario considerar esa tríada como unidad de análisis.

Aunque nuestras reflexiones se van a centrar en el análisis de estas tríadas, no podemos olvidar que la interacción durante las prácticas abarca otros ámbitos. Si tomamos al alumno como punto de referencia, podemos enfocar esa interacción en dos sentidos:

- como profesor, se relaciona con el grupo de niños del aula.
- como alumno, se relaciona con el tutor o supervisor para recibir entonces la evaluación de su enseñanza.

Indiscutiblemente, los niños son los grandes "marginados" en esta relación. Una vez más, excluirémos a este colectivo de nuestra reflexión para centrarnos en esa relación que

se establece entre el que enseña y el que aprende durante las prácticas.

La primera parte de esa reflexión versará sobre las diversas denominaciones con las que podemos referirnos a la relación antes citada. Los siguientes apartados se centrarán en la elaboración de un marco referencial, abierto a la pluralidad, circunstancia que vendrá a ser confirmada en el último apartado en el que se describirán los diversos estilos empleados por los responsables de esta interacción.

2.4.1. Revisión terminológica

Los nombres utilizados para referirse a la relación que se establece entre los tres elementos de la tríada son variados: supervisión, orientación, tutoría... existiendo incluso distintas posibilidades interpretativas para cada uno de estos conceptos.

Comenzaremos por definir con mayor precisión cada uno de estos términos para poder argumentar como mayor precisión sobre su adecuación.

a) Concepto de orientación.

El concepto de orientación se asocia casi de manera intuitiva a todo un conjunto de acciones como guiar, conducir, ayudar... Como señala RODRIGUEZ MORENO, M.L. (1988):

"Se relaciona directamente con el proyecto de vida del orientando, con la clarificación de la esencia de su vida, su

dignificación personal, el desarrollo de su calidad humana y su actuación responsable". (RODRÍGUEZ MORENO, M. L. 1988,11).

Son muchos los autores, CASTILLO, S., DÍAZ ALLUÉ, M.T., LÁZARO, A., RODRÍGUEZ-ESPINAR, S., etc., que desde diferentes contextos y modelos teóricos, han definido el término Orientación. Dentro de esta diversidad es posible realizar la siguiente agrupación en relación a su estructura o perfil conceptual. Tomamos como referencia la clasificación realizada por ESCOBAR, C. (1994).

- La orientación como proceso de ayuda:

La orientación como ayuda no significa resolver los problemas del sujeto sino prepararle para que haga por sí mismo elecciones inteligentes y adecuadas a sus propias capacidades.

Por "ayuda" entendemos la acción colaboradora, sistemática e intencional y no la influencia asistémica y ocasional de un estímulo exterior al propio sujeto orientado. Como señala REPETTO, E. (1983):

"es el proceso de ayuda sistemática y profesional a un sujeto, mediante técnicas psico-pedagógicas y factores humanos". (REPETTO, E.,- 1983 7).

Entre los autores que han definido la orientación como proceso de ayuda podemos Señalar: GARCÍA

HOZ, V., REPETTO, E., KNAPP, R.M. KELLY, G.A. CASTILLEJO, J.L., GARCÍA YAGÜE, J.

- La orientación como proceso dinámico y permanente:

La orientación está íntimamente relacionada con el desarrollo (KNAPP, R.M. 1978) y por lo tanto tiene un carácter procesual y permanente, ligado a la vida del sujeto. Se preocupa de ofrecer, en cada momento, lo más adecuado a las posibilidades del mismo, teniendo siempre presente las circunstancias en que está inmerso y su propio desarrollo evolutivo. La orientación no puede reducirse a un simple consejo puntual de un día y una hora, ... va mucho más allá, impregnando toda la vida del sujeto.

- La orientación como proceso de ayuda técnica inserto en la actividad educativa:

La orientación es un instrumento de la educación que se justifica desde los fines mismos del proceso educativo, participando plenamente de las metas que en éste se persiguen.

DÍAZ ALLUÉ, M.T. (1990), define la orientación como la ayuda sistemática, inserta en el proceso educativo, que se ofrece a una persona para que llegue a un mejor conocimiento de sus características y potencialidades, a la aceptación de su propia realidad y al logro de la capacidad de autonomía. Todo ello enfocado al desarrollo integral de su personalidad y a una contribución eficaz a la sociedad en que vive.

Esta línea argumental, al actuar en el núcleo del proceso educativo, beneficia sensiblemente al profesor y al alumno. Cuando profesor y alumno se encuentran, no sólo se crea una situación de aprendizaje, sino que también se presentan las oportunidades para la orientación.

La orientación debe siempre reconocerse y organizarse como una parte integrante de la ayuda que se preste a los niños para alcanzar su madurez.

La aceptación de esta postura como la más coherente y valiosa quedó confirmada en las V Jornadas de Orientación Educativa .(Valencia, 27-30 noviembre 1989).

También se ha reconocido el valor de la orientación en el ámbito educativo desde instancias administrativas. La propia L.O.G.S.E., en la disposición adicional tercera, punto 3, se propone como fin asegurar la necesaria calidad de la enseñanza:

"Las Administraciones educativas proveerán los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente ley, la consecución de los siguientes objetivos: (...) e) La creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional que atiendan a los centros que impartan enseñanzas de régimen general ...". (M.E.C., 1990: 70-71).

Alguno de los autores más relevantes que conciben la orientación desde esta perspectiva son :

KATZ, D., GARCÍA YAGÜE, J. , REPETTO, E., YELA, M., RODRÍGUEZ ESPINAR, S.

- Dimensión individual de la orientación:

Desde este enfoque, se defiende por encima de todo la originalidad y singularidad del individuo como persona, independientemente de si se trata o no de un alumno. En tanto que proceso de ayuda centrado en la persona, se preocupará por las diferencias específicas, las características diferenciales, aptitudes, valores, ... todo lo que contribuya al desarrollo integral del sujeto. Es decir, la orientación se debe preocupar de forma sistemática del desarrollo de los individuos, intentando conseguir el funcionamiento máximo de sus potencialidades.

Según RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1988,15), los procesos de la orientación descansan en procesos de la conducta individual; enseñan a la persona a conocerse a sí misma, a desarrollarse direccionalmente más que a ubicarse en un final previsto; se centra en las posibilidades, tratando de resolver carencias, flaquezas, debilidades.

El profesor al orientar debe esforzarse por saber de qué manera puede desarrollar hasta el máximo las fuerzas latentes de cada personalidad en formación, de modo que cada alumno alcance su plenitud. Su objetivo será promover el desarrollo personal, pero haciendo que ese proceso esté dirigido por el propio individuo.

- La dimensión social de la orientación:

Preocupada por estudiar qué tipo de procesos orientadores habrán de ser realizados cuando consideramos que el receptor es parte del contexto o medio comunitario.

Se ha entendido tradicionalmente que el sujeto de la orientación es un ser individual, pero eso no ha significado que fuera un ser aislado, ya que siempre formará parte de los diferentes grupos sociales que constituyen la sociedad. SHERTZER, B. y STONE, S. (1980, 20) consideran que la orientación es un proceso interactivo que facilita una comprensión de sí mismo y del ambiente y lleva a establecer y/o clarificar metas y valores para la conducta en el grupo.

b) Concepto de tutoría.

La tutoría como concepto institucionalizado queda definida en España con la Ley General de Educación de 1970 y disposiciones posteriores que la desarrollaron; en concreto para la E.G.B. por las Nuevas Orientaciones Pedagógicas (O.M. del 2 de diciembre de 1970).

La tutoría se ha ido perfilando como respuesta a problemas específicos de ámbito escolar, como por ejemplo los inconvenientes que supone, tanto para el grupo de clase en cuanto grupo, como para cada alumno en particular, el desfile de los distintos profesores especialistas. La tutoría se define como un sistema de ayudas presidido por una intencionalidad unitaria.

Se tiende a identificar orientación y tutoría con educación porque se concibe esta última como orientación para la vida. Bajo esta perspectiva, el desarrollo de la acción tutorial asegura que la educación sea verdaderamente integral y personalizada y no quede reducida a una mera instrucción o impartición de conocimientos.

Las referencias al concepto de tutor están especialmente vinculadas al ámbito de lo académico. Para LÁZARO, A. Y ASENSI, J. (1989), la tutoría es una actividad inherente a la función del profesor, cuyo fin es el de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje.

No obstante, otros autores, como GARCÍA NIETO, N. (1990), no dudan en expresar abiertamente que esta acción debe trascender los aspectos cognoscitivos de la educación, preocupándose, además, de aquello que, de suyo y en sí, no son contemplados por ninguna asignatura o materia del currículum, como son las actitudes, los valores, las aspiraciones, las opciones de vida personales de cada alumno.

Todas estas afirmaciones pueden ser perfectamente aplicables a la relación que se establece entre el alumno y sus tutores de prácticas. De hecho, estos ya son denominados como tutores.

- Características de la acción tutorial:

Hacer una relación más precisa de las características que definen la

acción tutorial puede contribuir al esclarecimiento de las funciones que un tutor ha de desempeñar.

1. La acción tutorial ha de ser continua. Debe tratarse de una oferta permanente y extensible a los distintos niveles y modalidades de la escolaridad.
2. Debe implicar, de forma coordinada, a las diferentes personas e instituciones que intervienen en el proceso educativo: profesores, centro y medio social.
3. Debe atender a las peculiaridades de cada alumno individualmente considerado.
4. Debe capacitar a los alumnos para su propia auto-orientación creando en ellos de forma progresiva una capacidad y una actitud activa hacia la toma de decisiones.

- Fases en el desarrollo de la acción tutorial.

Tras la lectura de las características de la acción tutorial recientemente mencionadas, no nos queda ninguna duda del carácter procesual de la misma. Es por ello necesario señalar las fases en las que este proceso de desarrolla.

Según FERNÁNDEZ TORRES,P.(1991), la acción tutorial comprende las siguientes fases:

** Fase previa: Sensibilización.*

Supone la elaboración de un Plan de acción tutorial. Este plan de acción debe ser discutido, aceptado y asumido, en líneas generales, por todos los estamentos que integran la comunidad educativa. Todo ello requiere un tiempo de reflexión y debate.

En el caso de la formación de maestros, esta fase se correspondería con el trabajo realizado por las Comisiones de Prácticas, siendo preciso que dicho proyecto sea aprobado por la "Junta de Facultad" o "Junta de Escuela" en tanto que Organo de gobierno responsable de la marcha del centro.

** Fase de planificación.*

En ellas se determinan con precisión los objetivos a alcanzar. Se debe procurar que dichos objetivos respondan verdaderamente a las características y necesidades del contexto específico en que dicho plan vaya a ser puesto en marcha.

** Fase de programación.*

Supone la realización concreta de lo previsto en la planificación, realizando la distribución de funciones para cada uno de los objetivos marcados y los adjudican a personas determinadas. Selecciona actividades y tareas a realizar a lo largo del curso y fija el momento en que dichas tareas serán llevadas a la práctica. También incluirá la coordinación de funciones.

** Fase de realización.*

Consiste en la ejecución práctica de las tareas concretas que se habían

programado dentro de la actividad tutorial, utilizando los recursos e instrumentos establecidos previamente para su realización.

** Fase de evaluación.*

Se puede definir la evaluación en orientación educativa como un proceso en el que se mide cualitativa y cuantitativamente de forma continua y sistemática el impacto de un programa.

Esta habrá de realizarse en los momentos señalados en la programación y tendrá como fin comprobar si los objetivos previstos se han cumplido y en función de esos resultados, corregir los desajustes producidos entre lo planificado y lo logrado.

c) Concepto de supervisión.

El proceso de supervisión de los futuros profesores es un proceso educativo, que ha de entenderse como un elemento de la mejora de la profesionalización del profesorado.

Este proceso abarca la totalidad de la acción educativa: planificación de la interacción (preacción), interacción comunicativa (interacción), reflexión justificativa sobre la acción (reflexión justificativa), elaboración de teorías personales sobre la acción educativa (construcción integradora).

Entendemos que existe cierta analogía entre enseñanza y supervisión, o mejor dicho, definimos la supervisión en términos instructivos. Es lo que VILLAR ANGULO, L.M. denomina "supervisión instruccional"

"La supervisión instruccional estudia las acciones de supervisores que se proponen influir en los profesores con quienes se relacionan, a fin de que los niños aprendan las metas establecidas por la institución educativa". (VILLAR ANGULO, L.M. 1986, 30).

Bajo este supuesto, la supervisión y la enseñanza guardan una enorme similitud entre ellas. Dicho paralelismo queda representado gráficamente en la ilustración nº 23.

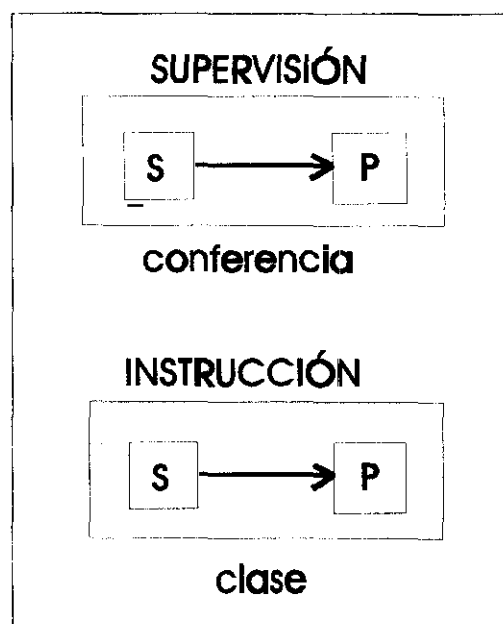


Ilustración nº 23. Función de variables en los procesos de supervisión e instrucción. VILLAR ANGULO, L.M. (1986, 31)

- Conferencias de supervisión.

Al asociar los conceptos de supervisión y educación se perfila como momento esencial del proceso supervisor la así llamada "conferencia de supervisión", o sea, "las entrevistas-

tas mantenidas entre supervisores y profesores en ejercicio y alumnos en prácticas". (VILLAR ANGULO, L.M. 1986, 11).

Las conferencias ocupan no sólo el momento inicial de la relación entre profesores y alumnos, sino que además constituyen un momento decisivo para instruir a los alumnos.

Las conferencias de supervisión son *"... encuentros cara a cara entre un supervisor y un profesor con la idea de modificarlo. Un supervisor y un profesor se relacionan en la conferencia como un profesor y un alumno en la enseñanza individualizada. En algunos casos nos hallamos frente a situaciones didácticas". (VILLAR ANGULO, L.M. 1986, 32).*

También hemos de pensar en los efectos que las conferencias de supervisión tienen a medio y largo plazo, no sólo para profesor y alumno, sino trascendiendo la relación personal en beneficio del proceso de enseñanza en general.

"Entendemos, consecuentemente, que el control, la comprensión y la predicción de la enseñanza en conferencias de supervisión son una contribución para la formulación de una teoría de rango medio en la formación del profesorado" . (VILLAR ANGULO, L.M. 1986, 11).

2.4.2. La investigación como base para la elaboración de un marco de referencia estable.

Las investigaciones sobre la tutorización de los alumnos durante las prácticas son bastante escasas. Muy pocos investigadores han examinado lo que ocurre realmente cuando el tutor y el alumno interactúan dentro del contexto de las prácticas. Citemos como ejemplos las investigaciones realizadas por BARBOUR (1970) WELLER (1971) o BLUMBERG (1980). Sin embargo, existe un reconocimiento tácito e impersonal de que la relación de supervisión durante las prácticas es la base del proceso.

"Si, como indica la investigación, la enseñanza durante la práctica es la intervención más poderosa en la preparación profesional del profesor, entonces la supervisión es el proceso más poderoso en la preparación profesional del maestro". (PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA DE PRÁCTICAS DE LA UNIVERSIDAD DE SYDNEY).

Los estudios sobre la tutorización de los alumnos durante las prácticas no suelen trascender del ámbito específico en el que se desarrollan, pero siempre han preocupado a aquellos que se han visto implicados en este proceso.

Al igual que el resto de la investigaciones realizadas desde el campo de lo educativo, los estudios sobre este tema han ido evolucionando en sus planteamientos y perspectiva.

La primera preocupación de los investigadores fue la de describir y documentar el comportamiento verbal de tutores y alumnos, proceso que fue denominado como análisis de las "conferencias de supervisión". Se utilizaban para tal fin sistemas de categorías para la clasificación del comportamiento de los supervisores (por ejemplo: MOSAICS, sistema diseñado por WELLER en 1971).

Estos estudios eran evidentemente una extensión de los realizados en el contexto general de la enseñanza bajo el epígrafe de "análisis de la interacción verbal en aula."

Podemos encontrar un segundo bloque de investigaciones que se centraron en el estudio de los resultados del proceso, analizando los efectos de determinadas técnicas o modelos de supervisión, y tratando de determinar que tipo de comportamientos del profesor tutor afecta de modo más satisfactorio al desarrollo del proceso de tutorización. Este enfoque supuso la utilización de técnicas de las más variadas para obtener información y proporcionar feed-back sobre este proceso.

La generalización en el uso y la versatilidad de medios técnicos para el registro de información

como grabadoras de sonido, fotografía, cine e incluso cintas de video, han incidido decisivamente en los planteamientos de éste enfoque.

El estudio de la conducta externa de los tutores fue dejando paso a los análisis centrados en los procesos internos de pensamiento como la comprensión, las creencias o los valores. Se entiende que estos elementos son los que realmente determinan la conducta. Los estudios basados en observación de conductas externas resultan insuficientes.

"Un mismo comportamiento puede estar gobernado por motivos diferentes, de la misma manera, comportamientos radicalmente diferentes pueden estar gobernados por los mismos motivos". (ZEICHNER, K.M. y TABANICH, B.R. 1952).

Una nueva línea de investigación de corte humanista, focaliza los estudios en la figura del tutor de prácticas en tanto que seres humanos que actúan al dictado de sus creencias y razonamientos.

Las diferentes investigaciones realizadas han ido aportando la información necesaria para construir y contrastar los distintos modelos interpretativos de la relación entre tutor y tutelado durante el periodo de prácticas de la formación inicial de maestros. Estos estudios iban a suponer una interesante aportación para la preparación y entrenamiento de los profe-

sores tutores. Las investigaciones sobre las habilidades técnicas observadas en los tutores de prácticas resultaba excesivamente superficial, sin querer con esto decir que un entrenamiento en dichas habilidades resulte imprescindible; pero es preciso señalar hacia que fines o con que propósitos dichas habilidades son empleadas.

"En nuestra opinión, los métodos habituales de formación de supervisores parecen mostrar un claro énfasis en preguntarse ¿cómo? no tomándose en consideración preguntas tan necesarias como ¿Por qué? o ¿Para qué?" (ZEICHNER, K.M y TABACHNIK, B.R. (1952, 51).

La investigación en torno a los tutores de prácticas y su relación con los alumnos ha de ocuparse de los motivos e intenciones de los tutores. Las creencias y teorías que cada profesor aporta van a determinar los fines hacia los que oriente su trabajo. Este sistema de creencias es el contexto desde el que van a ser interpretadas las distintas habilidades que externamente pueden ser proporcionadas a los tutores durante el proceso de formación, pero estas sólo serán utilizadas si desde dicho marco de referencia se hallan "razones para hacerlo".

Los estudios sobre el "sistema de pensamiento" de los tutores revelaron una gran variedad de vías interpretativas, pero también fue posible identificar una serie de

elementos comunes, de sistemas interactuantes que eran compartidos por un determinado grupo de individuos. Se llegó a la conclusión de que las variaciones observadas no podían ser plenamente aleatorias y justificables desde la idiosincrasia de cada tutor. Los profesores actuaban amparados en un sistema de creencias, del que muchos de ellos ni siquiera son conscientes.

2.4.3. Modelos interpretativos de la relación tutorial durante las prácticas.

Los modelos, en tanto que interpretaciones de una realidad, pueden alcanzar una variedad casi infinita, pero hemos de evitar perdernos en un "bosque de modelos", por lo que será preciso señalar algunos criterios de diferenciación desde los que trazar un mapa de referencia.

Una de las particularidades de los modelos es su dinamismo, condición de asociarse con un carácter efímero de los mismos. Los modelos juegan un importante papel en un determinado momento de la historia personal y social del tutor para posteriormente ser superados o reemplazados por otro. La evolución histórica de los paradigmas interpretativos definirá el primer eje estructural.

La elección del segundo criterio condicionante ha sido realizado desde criterios menos objetivos y generales, a favor de las exigencias particulares de esta

investigación. Se ha referido dicho criterio a la dimensión específicamente humana de éste proceso. El segundo eje estructural hace referencia al reparto de papeles y sobretodo de "protagonistas".

Desde estos supuestos, el trazado del mapa que venimos configurando sería el siguiente: (consultar tabla nº 16).

EJE TEMPORAL	lo externo	lo interno
contexto definido por...	conductismo Tº de Sistemas	cognitivismo Profesionalización
centrado en profesor	MODELO A	MODELO C
centrado en relación con alumno	MODELO B	MODELO D

Tabla nº 16: Modelos interpretativos de la relación docente durante el Prácticum.

Ilustraremos con un ejemplo cada uno de los modelos surgidos en la intersección de ambos ejes.

- a) MODELO A: Modelo de supervisión Diagnóstica de LAPCEVIC. (1973)

Nos encontramos ante una propuesta nacida en un contexto en el que los rendimientos se anteponian al resto de los elementos. La propuesta de este autor resulta interesante al ofrecer a los tutores un marco de referencia desde el que abordar su tarea y desde el que revisar no sólo los resultados, sino el proceso seguido. Lo que LAPCEVIC propone es, en palabras de VILLAR ANGULO, L.M. es:

"...un programa sistemático de evaluación de actitudes, conceptos y destrezas de cambio y evaluación".
(LAPCEVIC, citado por VILLAR ANGULO, L.M ,1986, 40).

Para LAPCEVIC, las actitudes son importantes en tanto que determinan el interés y dirección de nuestras metas particulares; pero añade que la consecución de estas metas depende del dominio de una serie de conceptos y destrezas relevantes. Es necesario en el estadio de evaluación de la supervisión diagnóstica ser consciente del juego desarrollado entre estos tres elementos.

Sobre la base de estos cuatro elementos: necesidades, actitudes, conceptos y destrezas, este autor nos propone el siguiente modelo en el que se han abandonado los planteamientos puramente

personales en busca de una reconceptualización crítica basada en la constante evaluación crítica de la tarea del tutor. (Ver ilustración nº 24).

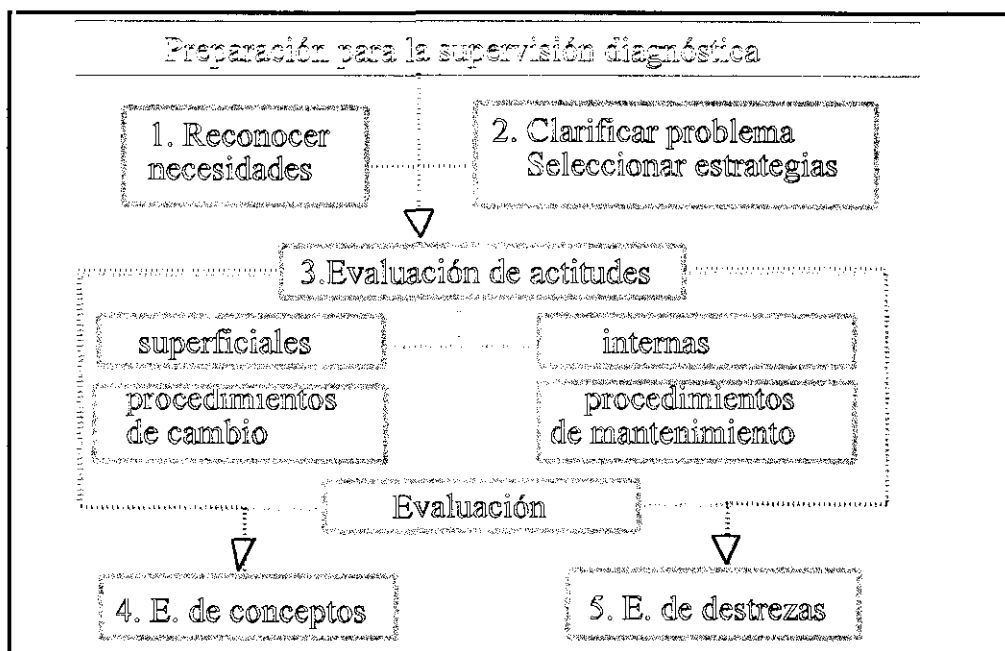


Ilustración nº 24: Modelo de Supervisión Diagnóstica.
Adaptado de LAPCEVIC; en VILLAR ANGULO, 1986)

b) MODELO B: La supervisión como subsistema de enseñanza: Modelo de FEYERHSEN.

No podemos obviar la renovación que supuso la asimilación de la Teoría de Sistemas al contexto educativo.

Desde esta perspectiva de trabajo, la relación docente que se produce entre tutor y tutelado no es sino una subrelación o mejor expresado, un subproceso dentro del proceso instructivo general. ¿Cuán-

les son los elementos que lo componen?

"Bajo los supuestos del análisis de sistemas, la supervisión es un subsistema que incluía tres funciones básicas: diseño de curriculum, orientación y facilitación para la resolución de problemas." (VILLAR ANGULO, L.M. 1986, 40).

La peculiaridad de este enfoque radica en la defensa de la interdependencia entre el proceso general de formación y el proceso

de supervisión, utilizando como nexo común el concepto de currículum.

Este planteamiento vigente en la actualidad, nos lleva a considerar las prácticas como una asignatura dentro del currículum de formación inicial del maestro. Es precisamente la renuncia velada a este principio la que está ocasionando numerosas complicaciones en la planificación y desarrollo de las prácticas.

Algunos están confundiendo el sistema educativo con el sistema laboral.

c) MODELO C: Cómo mejorar el proceso: Modelo de Microsupervisión de VILLAR ANGULO.

Superada la preocupación inicial por determinar la naturaleza misma del proceso, surge un nuevo reto: como mejorar ese proceso.

Hemos tomado como ejemplo, por su cercanía en sentido geográfico, el modelo de Microsupervisión de VILLAR ANGULO, L.M. Léase bajo este ejemplo cualquier modelo que pretenda un control sistemático de la relación con el propósito de predecir y mejorar.

Podemos resumir esta propuesta en torno a tres ejes:

- Aprovechamiento de los recursos tecnológicos para el análisis y revisión de los procesos de supervisión.

- Metodología de trabajo tipo taller de modo que se pueda producir una verdadera interacción y discusión entre los protagonistas

- Aplicación de una metodología rigurosa, que incluye la elaboración y utilización de instrumentos cada vez más precisos para obtener información, así como el análisis de los datos obtenidos.

Valga la siguiente cita como síntesis integradora de todo cuanto acabamos de mencionar:

"El taller da ocasión de practicar microdestrezas de supervisión encaminadas a facilitar las conferencias de supervisión, después de la enseñanza de clase, la incorporación del video en el taller facilita las prácticas simuladas de clase, y de hetero y autoevaluación."
(VILLAR ANGULO, L.M. 1986, 232)

El taller de microsupervisión es definitivamente el núcleo de este modelo. En este taller, los profesores aplican sistemas de análisis para categorizar la actuación de un alumno en prácticas y para calificar la conducta supervisora.

El taller está integrado por dos componentes muy interrelacionados:

1. Conocimiento del proceso y funciones de supervisión.
2. Práctica de destrezas instruccionales y de supervisión.

Una de las particularidades de este modelo es su vinculación con el ámbito de la formación del profesorado y su preocupación por establecer una relación necesaria entre investigación y formación.

"Los profesores que vayan a desempeñar una función supervisora tienen que adquirir competencias en ese dominio educativo. Es necesario ayu-

dar a los supervisores a adquirir y mantener un potencial de competencia a través de un programa continuado de perfeccionamiento". (VILLAR ANGULO, L.M. 1986, 184).

En el caso particular del Modelo de Microsupervisión, la propuesta concreta es la utilización de un laboratorio con C.C.T.V. para la adquisición de tales destrezas supervisoras.

En la ilustración nº25 queda representado el proceso instruccional seguido en el taller de microsupervisión.

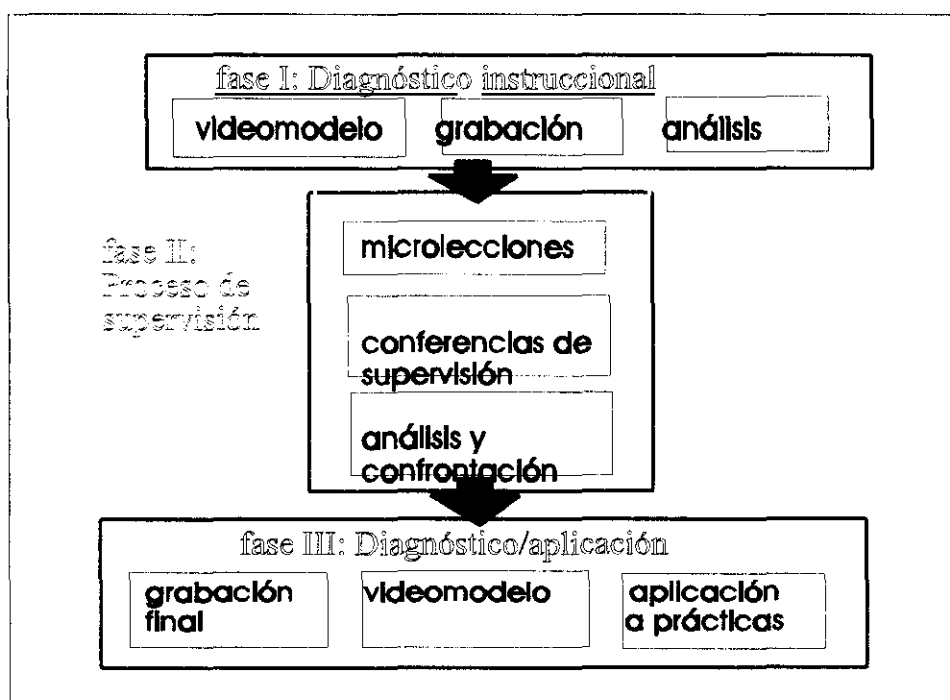


Ilustración nº 25: Proceso—instruccional del Taller de microsupervisión. VILLAR ANGULO, (1986, 234).

d) MODELO D: Modelos consensuados para facilitar el desarrollo profesional. Modelo de FESSLER, R. (1983).

La preocupación por la calidad de la enseñanza es la clave de este modelo, que ha apostado por el desarrollo profesional de los profesores como uno de los caminos más seguros para lograr este fin. La relación que se establece entre profesor y alumno durante las prácticas juega un papel determinante, según el autor de este modelo, en el proceso de cualificación profesional de los profesores.

"Lograr un crecimiento profesional de calidad depende de la interacción que se establezca entre los principales protagonistas de este proceso: el alumno en prácticas y el supervisor." (FESSLER, R. 1983, 44).

Tanto el profesor como el alumno en prácticas deben formar parte, integrarse plenamente en la planificación, desarrollo y mejora de los programas elaborados para aumentar la competencia profesional. Ambos deben formar una pareja en el sentido de unidad de intenciones y criterios de acción.

"El acto de la supervisión es una sistematización de las interacciones entre personas que son responsables de una actividad" (FESSLER, R. 1983, 45).

De acuerdo con estos principios, el modelo que propone FESSLER, R. (1983) enfatiza de modo especial la interacción entre profesor y alumno, interacción que debe ser sistematizada de manera que las intenciones concretas de alumno y profesor sean incluidas en el programa desarrollado. (Ver ilustración nº 26).

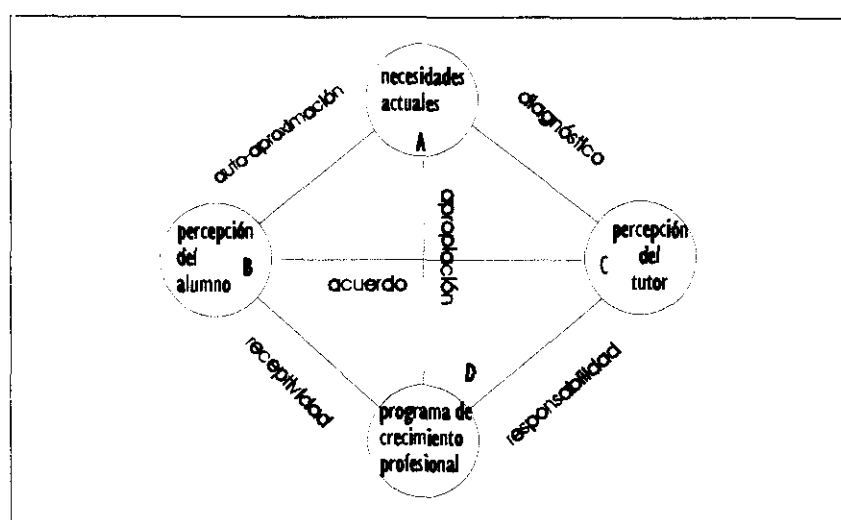


Ilustración nº 26: Modelo de FESSLER. (1983, 45)

Tutor y tutelado renuevan sus papeles. Se pretende que el tutelado desarrolle su capacidad de autodiagnóstico en la determinación de necesidades; por otra parte, el tutor debe compartir sus intenciones con el alumno. El fin perseguido es el acuerdo entre ambos, acuerdo que se plasmará en un programa específico de trabajo.

2.4.4. Desarrollo del proceso de supervisión durante las prácticas.

La supervisión, en tanto que proceso de orientación a los alumnos en prácticas, puede ser desarrollada de muy diversas maneras, dependiendo del enfoque que cada tutor quiera darle. Del mismo modo que el proceso general de enseñanza es interpretado de forma diferente desde los distintos paradigmas, existen distintos paradigmas desde los que se plantean distintos modos de planificar y desarrollar este procesos de supervisión.

a) Tipologías tutoriales.

Los estudios realizados sobre las acciones del tutor en el desarrollo de esa relación de ayuda han permitido evidenciar la existencia de distintos enfoques interpretativos.

Se han realizado diversas clasificaciones tipológicas de los tutores en las que se pone de

manifiesto esta variabilidad de planteamientos.

Superada la preocupación inicial por definir las funciones propias de cada uno de los tutores, el centro de atención pasa a ser, no lo que los tutores deben hacer, sino lo que realmente hacen y por qué lo hacen.

Los estudios sobre las actitudes y creencias de los supervisores han permitido identificar distintas categorías o tipos de supervisores con rasgos bien definidos. Tras de cada uno de estos tipos de profesores hemos de saber descubrir los distintos paradigmas de supervisión.

Se han realizado distintas clasificaciones tipológicas de los profesores protagonizadas por autores diferentes, pero en las que se han llegado a conclusiones similares. Una de las más completas y extendidas es la realizada por el profesor ZAHORIK, J. (1988).

"El principal hallazgo de este estudio centrado en la observación de los supervisores es que hay tres tipos de supervisión: behavior prescription (centrada en el comportamiento), idea interpretation (centrada en la interpretación) y person suport (centrada en el sujeto). Estos tipos están identificados por el fin propuesto a los estudiantes y por el estilo de interacción utilizado por el supervisor." (ZAHORIK, J. 1988, 14).

La base de trabajo de este tipo de investigaciones la constituyen las llamadas "conferencias de supervisión", es decir, los encuentros entre profesor y alumno durante las prácticas. El objetivo es analizar el transcurso de estas conferencias, tratando de identificar qué es lo que el tutor realiza, como observa y dialoga con los estudiantes: THE OBSERVING-CONFERENCE ROLE.

El estudio de estas conferencias ha permitido, como ya señalábamos, identificar tres tipos bien diferenciados.

Esto no quiere decir que los tutores no empleen todos los tipos de supervisión a algún nivel, sino que cada uno tiene un tipo preferido que domina su forma de proceder.

Las existencias de estos enfoques y su constancia ha sido confirmada en diferentes estudios. Los tipos encontrados por ZEICHNER, K. y TABACHNICK, B. (1982) son: técnico instrumental, centrado en el crecimiento personal, y supervisión crítica, son similares a los encontrados por ZIMMERMAN Y HOWEY (1987) en su investigación basada en tipos de competencia del profesor: técnica, personal y crítica.

En definitiva, como señala el propio autor, es posible establecer un claro paralelismo entre modelos de enseñanza y modelos de tutorización de las prácticas.

"Si uno piensa en la supervisión como la enseñanza de futuros profesores y revisa la

literatura sobre enseñanza, pueden ser encontrados muchos tipos de enseñanza, en los que se haga referencia a estos tres tipos de supervisión". (ZAHORIK, J. 1988, 14).

La diversidad ha de ser entendida como una ventaja y no como un problema: distintos supervisores con distintos fines y estilos pueden trabajar con diferentes estudiantes en momentos diferentes. No debemos preocuparnos por establecer un modelo único y universal porque...

"...cada estilo de supervisión puede beneficiar al alumno. Sin embargo, quizás un programa se reconozca y se construya sobre la realidad de aquellos estilos de supervisión y de los fines de los estudiantes que van juntos y den como resultado un tipo de supervisión deseable." (ZAHORIK, J. 1988, 14).

La diversidad de enfoques se apoya también en una reconceptualización de los procesos de aprendizaje, debiendo ser el tutor el que adapte su estilo a las necesidades del alumno, que como tal, está sometido a continuos cambios de nivel y desarrollo.

b) Posibilidades interactivas durante las prácticas.

Cómo síntesis final del capítulo, hemos querido reproducir el siguiente cuadro en el que se reflejan las

distintas posibilidades de interacción entre tutor y tutelado.

Se ha tomado como base para la realización de esta síntesis los resultados de las investigaciones de ZAHORICK, J. (1988) Y OJANEN, S. (1991).

OJANEN, S. propone en su investigación tres dimensiones para la estructuración y análisis de la interacción docente durante las prácticas. Estas tres dimensiones son:

- Foco de trabajo: fines
- Concepto de aprendizaje
- Profundidad de la interacción

Teniendo en cuenta las dos primeras dimensiones, elaboramos la siguiente tabla. Cada una de las celdas da origen a un tipo de tutor. (Tablan nº 17)

Como venimos comentando, ésta es perfectamente asimilable a la propuesta de TIPOS DE SUPERVISIÓN realizada por ZAHORICK, J. (1998).

	CONCEPTO DE APRENDIZAJE		
FINES	PRESCRIPTIVO directo	INTERPRETATIVO diálogo	REACTIVO indirecto
comportamiento	SCHOLAR MASTER <i>master</i> MENTOR CRITIC	<i>soft-inquirer</i>	<i>observer</i>
idea	<i>critic</i>	HUMANIST REFORMER	<i>philosopher</i>
persona	<i>mentor</i>	<i>facilitator</i>	THERAPIST ADVOCATE INQUIRER <i>interpreter</i>

Tabla nº 17 : Tipos de tutor de prácticas.

* Tipología propuesta por ZAHORICK, J. (1988): En mayúsculas.

Tipología propuesta por OJANEN, S.: *En cursiva.*

Traducir es una enorme responsabilidad, por eso hemos querido respetar en esta circunstancia la denominación original y acompañarla de los rasgos característicos, de manera que cada uno pueda sacar sus propias conclusiones.

Los tipos propuestos no deben ser utilizados para encasillar la conducta de un determinado tutor, sino que deben servir para analizar e interpretar dicha conducta, de manera que este pueda reconducirla o confirmarla, pero siendo consciente de esa decisión.

Presentamos como colofón el "retrato robot" de estos nueve tipos de tutores:

a) The master.
El que dice al alumno
lo que tiene que hacer.

b) The observer.
No se compromete.
Actitud pasiva.

c) The critic.
Razonador y analista a nivel conceptual.
Él es el que juzga y tiene "la razón" y se la
comunica a su alumno.

d) The reformer.
Actitud reflexiva. Busca el cambio y la
mejora.
Cuenta con el alumno, pero éste no es
el verdadero protagonista.

e) The philosopher.
No desciende a la realidad.
Todo se queda en buenas
intenciones.

f) The mentor.
Establece el diálogo, pero éste no es sincero.

g) The facilitator.
Trata de estimular a sus alumnos
para que encuentren la respuesta.
La motivación es su palabra clave

h) The interpreter.
Quiere ayudar, pero no
consigue comprometer a
sus alumnos.

3. PLANIFICACIÓN GENERAL DEL PRÁCTICUM EN LA U.C.M.

En el marco de su Planificación Docente Anual, la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado ha elaborado un Documento de Planificación General del Prácticum, que contiene las instrucciones para la formación de los maestros de las siete especialidades que actualmente se imparte en dicho centro.

Precisamente, la multiplicidad de las especializaciones: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y lenguaje, han lecho laboriosa la redacción de un documento único que pudiese alcanzar el consenso de todos los implicados, profesores y alumnos, en las diferentes titulaciones.

Desde la experiencia acumulada en la planificación y coordinación de las Prácticas de enseñanza en los antiguos títulos de Diplomatura del Profesorado de E.G.B., se constituyó una comisión delegada de la Junta de Facultad para que elaborase el primer borrador de la Planificación General del Prácticum, que tras la fase de consulta a los Departamentos recibió un abundante número de propuestas de modificación, que por la comisión se incluyeron en el texto inicial, para finalmente, ser sometido dicho texto a la aprobación de la Junta de Facultad.

El ordenamiento general del Prácticum figura en un documento estructurado en tres bloques de contenido claramente diferenciados:

- I. Planificación General del Prácticum.
- II. Prácticum de 2º curso.
- III. Prácticum de 3º curso.

El bloque I está integrado por ocho epígrafes o títulos y los bloques II y III se desarrollan en siete y ocho epígrafes coincidentes en su denominación, excepto el que hace el número siete en el bloque tres que es el único con la denominación de "*Orientación y seguimiento*".

El título I, Principios Generales, se detiene en la referencia de lo podría interpretarse como el perfil del profesor, con alusión a algunas funciones generales: analizar, planificar y desarrollar, reflexionar, investigar, participar, etc.

Previo al perfil profesional, el documento se detiene en una consideración que se nos antoja como el gran objetivo general del Prácticum: "*Colaborar de forma decisiva a la formación del futuro profesor para que sea capaz de ...*". Aquí se enumeran y concretan describiéndolas, las funciones que acabamos de señalar anteriormente.

Hay una oportuna referencia a la relación teoría-práctica, desde la perspectiva de una integración y aplicación de "*los conocimientos teóricos a los contextos concretos analizando y relacionando los resultados*".

Parece altamente positivo el hecho de que se especifique una vía, que a nosotros nos parece de *"feed-back"* ya que invirtiendo el esquema teoría-práctica, invita a que el Prácticum sea el momento que haya posible *"la vivencia de situaciones, cuyo análisis contrastado con la teoría, pueda dar lugar a nuevos conocimientos"*, dando cabida a un esquema enriquecedor cuyos ejes son la práctica-teoría.

Unas líneas más adelante se nos presenta el Prácticum como la posibilidad de *"... Integrar la acción y reflexión de los alumnos sobre los elementos o aspectos que han sido o serán abordados por las disciplinas abordadas en la carrera. Esto exige un trabajo interdisciplinar e interdepartamental, tanto para la planificación y orientación del Prácticum, como para la investigación sobre el Mismo"* (Documento de Planificación General del Prácticum, 2)

Es una pena que una sumisión literal a la normativa emanada del Consejo de Universidades haya restringido la participación de los Departamentos a los que no les han sido asignadas asignaturas troncales. Tal sería el caso del Departamento MIDE, que no teniendo asignaturas troncales si tiene una alta carga docente contabilizada en créditos como consecuencia de la impartición de más de una docena de asignaturas optativas y una asignatura obligatoria de la Universidad en el 3º curso de todas las titulaciones.

Los profesores de este departamento han recibido un trato discri-

minatorio, no sólo por habérseles negado la participación en la elaboración, sino también habiéndoseles ignorado a la hora de comunicar los principios formativos del Prácticum ya que éste documento no ha sido entregado a ninguno de los profesores de este departamento.

Sirva de consuelo, el hecho de encontrarse con un punto 1.6. *"Evaluación e investigación continua"* que si se cumple en toda su extensión, abre una vía de participación a la investigación, con lo que al menos los alumnos no resultarán tan altamente perjudicados.

El título 2, objetivos generales del Prácticum, describe tres objetivos :

- Desarrollar actitudes.
- Integrar conocimientos y aptitudes.
- Generar nuevos conocimientos.

Estos objetivos necesariamente *"se concretan y especificarán para cada curso y especialidad"*.

En el título 3, actividades de los alumnos, se detiene el documento en la exposición de un detallado plan de trabajo que previsiblemente ha de conducir al logro de los objetivos. *"los alumnos desarrollarán un plan de trabajo encaminado al conocimiento e implicación progresiva en la vida educativa del centro y aula."*

El título 4 se dedica a la temporalización de los 32 créditos, equivalentes a 320 horas, haciéndose la previsión de que su desarrollo, tendrá lugar en los cursos 2º, al que corresponden ocho créditos- 80

horas, y la del curso 3º con 24 créditos.

El título 5, orientación y seguimiento, es el que incide de forma más directa en la investigación que nos hemos propuesto realizar con esta Tesis Doctoral. Así, encontramos que en el texto de éste título se refiere lo siguiente:

"Durante el desarrollo del Prácticum la actividad de los alumnos estará dirigida y orientada por un/a profesor/a-tutor/a de la Facultad de Educación". (Documentos de Planificación, 7).

Un poco más adelante, al referirse a esta modalidad de tutoría se dice que:

"el tutor es quien asume las funciones de planificación, información, orientación y evaluación, en relación directa con los alumnos y referida al grupo específico del que se responsabiliza, siempre de acuerdo con las directrices generales establecidas para cada curso y especialidad." (Documento de Planificación, 8).

Al referirse a algunas de las especialidades, se hace mención de la necesaria existencia de dos tutores: generalista y especialista.

En lo que se refiere a la figura del tutor de centro, se nos remite a los convenios de 24 de mayo de 1985 y al más reciente de fecha 24 de febrero de 1995, firmados entre el M.E.C. y la U.C.M y a los protocolos complementarios de la C.A.M.

De otra parte, la Secretaría de Estado de Educación, ha dictado una Resolución de fecha 15 de febrero de 1995 (BOE de 23 de febrero).

El título 6 sobre *"Organización, responsables y funciones"*, articula la organización del Prácticum de los títulos de Maestro en varios niveles:

- Comisión de Prácticas de la Facultad de Educación.
- Coordinador general del título de maestro.
- Subcomisión de Prácticas del Título de Maestro.
- Coordinadores de especialidad.
- Profesores tutores.

Finalmente, el título 7, *"Evaluación de los alumnos"*, se nos dice que es "responsabilidad del correspondiente profesor/a tutor/a de la Facultad la evaluación formativa.

En los bloques II y III que aparecen en la segunda parte de Planificación General del Prácticum bajo la rúbrica de *"Planes de Trabajo para los distintos cursos y especialidades"* se hacen múltiples referencias a los siguientes puntos, que solamente enumeraremos dado su eminente carácter normativo:

1. Características Generales.
2. Objetivos Específicos.
3. Actividades de los Alumnos (4 en bloque III).
3. (Bloque III). Generalidad y Especialidad
4. Temporalización.(5 en bloque III).
5. Orientación y seguimiento (7 en el bloque III).
6. Centros de prácticas.
7. Evaluación (8 en bloque III).

2º PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO.

Hemos consumido la primera parte de este trabajo de investigación en procurar argumentos de naturaleza teórica, que puedan explicar y justificar el significado y relevancia de las prácticas dentro del proceso formativo de los futuros maestros. Los argumentos propuestos nos han llevado hasta la elaboración de un modelo, evidentemente teórico, con un marcado carácter estructurador puesto que en él hemos recogido los principales elementos constitutivos de este período formativo.

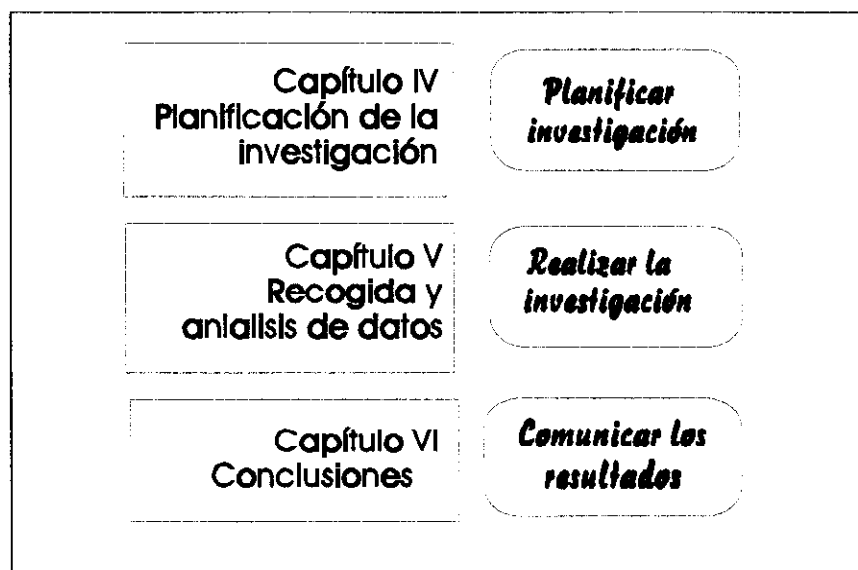
Llegados a este punto, nuestro trabajo precisa recurrir a nuevas fuentes de conocimiento de naturaleza empírica, y con esta intención iniciamos esta segunda y última parte de la investigación.

El propósito de este nuevo conocimiento es dar respuesta a los interrogantes planteados al inicio de esta investigación, con arreglo a los requerimientos propios de una

metodología de investigación científica. Para tal fin, se ha articulado esta segunda parte en torno a tres capítulos.

En el primero de estos, Capítulo IV, (Planificación General de la Investigación), se describirá y justificará el proceso seguido para la realización de nuestra investigación sobre los modelos implícitos de tutores del Prácticum.

El núcleo empírico se corresponderá con el capítulo V, (Recogida y Análisis de Datos). Se detallará en este apartado el procedimiento utilizado para obtener la información necesaria para contrastar nuestro conocimiento, así como los instrumentos y estrategias elegidos para su análisis. Los resultados de este análisis serán convenientemente referidos y comentados en el último de los capítulos reservado a las conclusiones.



Podemos considerar estos tres capítulos como el correlato obligado de las tres grandes etapas por las que discurre, según ARNAL, J. (1992), la actividad investigadora:

"La primera consiste en la elaboración del Proyecto de investigación, etapa que se corresponde con la fase de planificación del proceso general de investigación; la segunda etapa, la constituye la recogida y el análisis de datos, correspondiente a la fase de realización de la investigación; y por último, la tercera, se refiere a la comunicación de los resultados a través del informe". (ARNAL, J. 1992, 50).

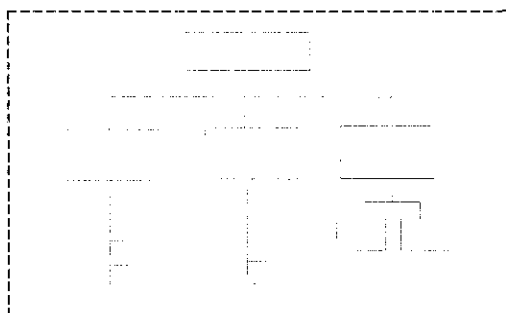
En esta segunda parte se incluyen también algunas novedades gráficas. Además de las tablas y cuadros con las que ya hemos ilustrado nuestro discurso escrito, hemos necesitado recurrir a otro tipo

de representaciones gráficas estrechamente ligadas con el trabajo empírico. Nos estamos refiriendo a los diagramas de datos.

También se hace preciso reproducir de manera literal algunos de los documentos empleados durante el proceso de investigación.

Aunque la norma es incluir los documentos al final del trabajo, e incluso en documento anexo, considero que algunos de éstos deben ser integrados en el discurso natural del informe de investigación; de otro modo, pierden su valor por descontextualización de su significado, a la par que dificultan el seguimiento del discurso argumental. Por ese motivo, se incluirán en el texto aquellos documentos que se estimen necesarios para la adecuada comprensión del proceso de investigación.

CAPÍTULO IV



PLANIFICACIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de este primer capítulo es de presentar una visión de conjunto del proceso de investigación desarrollado.

Se ha tomado la decisión de trasladar toda la información relativa a los análisis particulares realizados al segundo capítulo de esta parte (capítulo V). Se ha considerado esta segregación necesaria para facilitar la comprensión y el seguimiento del

proceso investigador. Por otro lado, se logra integrar los datos dentro del proceso narrativo pero sin interrumpirlo.

Los diagramas de datos van a constituir un elemento básico para la comprensión argumental, razón por la que se ha procurado presentarlos en el momento en el que el discurso lo exija.

1. LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN UN MOMENTO DE CAMBIOS: DEFINICIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA.

El proceso de reforma vivido en el ámbito de la formación inicial del profesorado a consecuencia de la implantación de los nuevos Planes de Estudio, en el contexto particular de la nueva Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, ha actuado como catalizador de la presente investigación.

En esta situación de cambio se vive un sentimiento de inquietud y ansiedad respecto a los efectos que las transformaciones producidas puede tener en relación al desarrollo de nuestra actividad docente. Pero como hemos manifestado a lo largo del Capítulo I, cualquier reforma en si misma no supone ningún cambio; son los profesores, (tercer nivel de decisión) los que con su actividad profesional permiten que dicho cambio se produzca.

"La ampliación cualitativa de su profesionalidad, exige al profesor una reflexión crítica y radical sobre los papeles que desempeña en su práctica concreta". (MARTÍNEZ BONAFÉ, F. 19889, 81).

La actividad de los profesores, como cualquier otra actividad humana, esta motivada por *"una serie de intereses, con objeto de alcanzar algún tipo de meta y en función de*

mediaciones operacionales determinadas por las circunstancias objetivas del contexto de la acción". (LEONTIEV, cit. por BONAFE, 1989, 52).

Por consiguiente, hemos de considerar como un factor decisivo a la hora de evaluar los efectos que la nueva propuesta formativa para los maestros de primaria puede provocar, cuáles son los intereses de los profesores responsables de la docencia en dicho plan y evaluar la congruencia de dichos planteamientos en relación a los intereses y metas implícitos en la propuesta de reforma.

Los estudios acerca del pensamiento del profesor van a sernos de gran utilidad para desentrañar cual es la estructura profunda de nuestras acciones, cuál es la naturaleza de esa serie de intereses en el supuesto específico de que el actor sea un profesor. El planteamiento básico de esta corriente de pensamiento afirma que :

"cada acto de enseñanza es el resultado de unas decisiones, conscientes o inconscientes, que toma el profesor después de una completa elaboración de la información disponible". (SHAVELSON, 1975; cit. por PEREZ, A y GIMENO, 1988, 42).

Se ha comprobado también que el profesor realiza una percepción selectiva de la realidad, y que con arreglo a la información seleccionada como relevante y significativa

CAPÍTULO IV: PLANIFICACIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1. LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN UN MOMENTO DE CAMBIOS: DEFINICIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA.

1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

2. PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS.

2.1. ENFOQUE GENERAL..

2.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

3. DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROCESO SEGUIDO.

3.1 IDENTIFICACIÓN DEL MODELO IMPLÍCITO DE PRACTICAS.

3.2. ESTUDIO DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS MODELOS IMPLÍCITOS DE LOS PROFESORES.

3.3. EVALUACIÓN DE LA CONGRUENCIA DE DICHOS MODELOS CON EL MODELO IMPLÍCITO EN LA PROPUESTA DE PLANIFICACIÓN OFICIAL.

elabora un esquema de interpretación o modelo de dicha realidad.

"Se precisa pues para actuar en un medio complejo, construir un modelo simplificado de la realidad en la que se va a actuar. Así, el comportamiento del profesor será relacional con respecto no a la situación real, sino con respecto al modelo simplificado que ha creado de ella". (HERNANDEZ, 1993, 80).

Los profesores poseen, por tanto, un modelo de actuación del que pueden o no ser conscientes, y que por tanto vamos a calificar de "implícito". Las prácticas, en tanto que proceso formativo, también serán susceptibles de interpretación. De hecho, ya se han realizado investigaciones con esta base argumental a las que ya hemos hecho referencia. MONTERO, L. (1989).

Tal vez nos resulte extraño hablar de un "modelo de prácticas", pero esa extrañeza no se explica desde la escasez de modelos explícitos, sino desde la inconsistencia del planteamiento. Como señala MONTERO, L. (1989, 43) *"nosotros tenemos Planes de Prácticas, ... pero no tenemos modelos. No tenemos modelos porque aún no hemos dado el salto a fundamentar, desarrollar y evaluar los procesos de prácticas (quizás estemos comenzando a hacerlo)".*

Apoyados en las teorías que afirman que son los modelos internos y particulares de pensamiento los que justifican las acciones de los

profesores, es lícito suponer que todos y cada uno de los docentes que participan en el Prácticum como tutores, poseen un modelo teórico implícito en función del cual abordarán la planificación y desarrollo de esta tarea profesional.

Por otro lado, nos consta que existe una propuesta oficial de planificación y desarrollo de las prácticas, ahora Prácticum, en cada entorno universitario; propuesta que habrá de ser acatada por los profesores pertenecientes a dicho entorno. Dicha propuesta ha sido discutida en el seno de cada institución según sea arbitrado por los organismos competentes, léase Junta de Facultad, habiendo de concretarse en un Proyecto de Planificación del Prácticum que será ofrecido a los profesores responsables de la tutoría de los alumnos durante el prácticum, así como a los propios alumnos. Esa planificación también supone una interpretación de la realidad, y es posible identificar en ella un modelo de prácticas, igualmente implícito.

Si como hemos venido argumentando, las decisiones tomadas en cada uno de los tres niveles relacionados en el Capítulo I (Administrativo, Institucional y Personal) son coherentes entre sí, podemos hablar de una verdadera y real puesta en práctica de los principios de cambio propuestos. Si por el contrario dichos planteamientos son divergentes, nuestra propuesta de trabajo estará avocada al fracaso, habiendo de buscarse la causa de este posible fracaso no tanto en la propuesta en sí, como en las divergencias que puedan surgir.

Alimentado por estos argumentos, fueron perfilándose nuestros intereses, aclarándose nuestra intenciones y consolidándose en definitiva nuestro planteamiento general investigador. El propósito general del presente trabajo de investigación es, tal y como reza el título de esta tesis, el de evaluar la congruencia de los modelos implícitos elaborados por los tutores de prácticas sobre el significado y desarrollo de dichas prácticas, en relación al modelo, igualmente implícito en la propuesta de planificación del Prácticum del título de maestro en todas las especialidades, elaborado por la comisión de prácticas de la Facultad de Educación de la U.C.M.

1.1. Objetivo de la investigación.

Poseer un mayor conocimiento de las teorías y creencias de los tutores de prácticas en torno a la formación práctica de los futuros maestros puede ayudarnos a valorar el éxito o fracaso del programa formativo que se pretende desarrollar durante las prácticas.

Al hacer explícita la estructura profunda de nuestros juicios se facilita la identificación de elementos conflictivos, así como la comprensión y búsqueda de soluciones que habrán de pasar necesariamente por la creación de estructuras participativas, basadas en la comunicación y el diálogo de los distintos protagonistas implicados: profesores, alumnos

y responsables directos de la toma de decisiones.

MONTERO, L. (1989) manifestaba su interés por disponer de dichos modelos como instrumentos para la mejora de la calidad de los procesos formativos.

"Me parece deseable disponer de un modelo que integre los parámetros básicos y que nos permita profundizar, indagar en el funcionamiento de sus elementos, en la interrelación entre ellos, contribuyendo así a la teorización sobre las prácticas de enseñanza desde nuestros planes de prácticas de enseñanza". (MONTERO, L. 1989, 43).

Negar el peso de estas estructuras cognitivas implícitas supondría sesgar el estudio y valoración de la eficacia del programa de prácticas, denominado "Prácticum", inscrito en el nuevo Plan de Formación Inicial de Maestros de la U. C. M.

Es preciso evitar que la reforma sea una imposición sin un diálogo crítico. Es necesario identificar cuáles son los puntos conflictivos, mediante la contrastación de los modelos implícitos respecto a los que cada profesor articula sus teorías con el modelo, igualmente implícito en el Documento de Planificación del Prácticum de los distintos Títulos de Maestro. Reivindicamos para profesores y alumnos el protagonismo que les corresponde en este proceso de reforma.

Objetivo General

PROPORCIONAR ARGUMENTOS PARA EL DEBATE Y LA REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE EL PROGRAMA DE FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS FUTUROS MAESTROS BASADOS EN EL ANÁLISIS DE LOS MODELOS IMPLÍCITOS DE LOS TUTORES.

1.2. Formulación del problema de investigación.

Si nuestro objetivo es proporcionar argumentos para el debate y la reflexión crítica sobre las prácticas, es porque nos preocupa lo que piensan los profesores y porque confiamos en la reflexión crítica como instrumento de mejora. Esta preocupación puede concretarse en un problema de investigación con una mayor viabilidad resolutive, pero de una gran complejidad, que nos ha obligado a secuenciar su formulación, es decir, a proponer una concatenación de problemas de investigación.

El primero de estos interrogantes quedaría formulado en los siguientes términos: Desde qué modelos interpretativos actúan los profesores de la Facultad de Educación-Centro de formación del profesorado que tutelan el Prácticum.

El segundo aspecto necesitado de una clarificación sería la necesidad de estudiar dichos modelos desde una doble vertiente descriptiva y comparada, siendo especialmente necesario analizar la

convergencia-divergencia de los planteamientos particulares de cada profesor y determinar si es posible establecer uno o varios enfoques interpretativos, a ser compartidos por el colectivo de profesores.

Un tercer interrogante debe girar en torno a la valoración de la discrepancia entre los modelos implícitos de los Profesores Tutores, considerados individualmente pero interpretados en su globalidad, y el modelo implícito de la Propuesta Oficial de Planificación.

Por último habremos de preguntarnos si es posible utilizar la información obtenida en relación a la discrepancia entre los modelos para elaborar una propuesta alternativa de trabajo y para alimentar el debate para una toma de decisiones responsable.

Es precisamente este último interrogante el que justifica toda nuestra investigación. La identificación y la contrastación de los modelos implícitos es tan solo una estrategia al servicio de la mejora y calificación de los procesos de formación inicial de los maestros; pero es preciso que los profesores

se sientan directamente implicados en la elaboración del pensamiento educativo que configura el modelo de intervención en la práctica, haciendo que dichos instrumentos sean de auténtica utilidad.

Solo desde esta actitud de crítica constructiva tiene sentido el que hayamos pensado en plantearnos una investigación como la que ahora nos ocupa, ya que como señalan CARR, W, y KEMMIS, S. (1983):

"Una teoría crítica de la educación requiere una disposición para pensar críticamente y una comunidad crítica de profesionales comprometida con el exámen de la profesión de enseñar y las circunstancias dentro de las cuales ésta se desarrolla." (CARR, W, y KEMMIS, S.1983, 47).

Como ya hemos hecho en el apartado anterior, resumimos en una tabla los problemas que se pretenden resolver con esta investigación.

<p>Problema nº 1</p> <p>(A) ¿Desde qué modelos interpretativos actúan los profesores tutores de prácticas?</p> <p>(B) ¿Cuál es el modelo interpretativo implícito en la propuesta de planificación del Prácticum de la Facultad de Educación de la U.C.M?</p>
<p>Problema nº 2</p> <p>¿Existen diferencias entre los diferentes modelos implícitos determinadas a partir de las opiniones de los profesores tutores de prácticas ?</p>
<p>Problema nº 3</p> <p>¿En qué medida los modelos implícitos de los profesores tutores de prácticas son congruentes con el modelo implícito en la propuesta de planificación de Prácticum de la U.C.M?</p>
<p>Problema nº 4</p> <p>¿Cuál sería el diseño alternativo propuesto y justificado desde los resultados de nuestro estudio?</p>

2. PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS.

La variada naturaleza de los problemas de investigación que recientemente hemos planteado nos obliga a considerar la necesidad de combinar diferentes enfoques metodológicos.

Esta circunstancia no debe ser calificada como excepcional, de hecho, ARNAL, J. (1992) ha manifestado en relación a esta cuestión que *"ninguna metodología aportará por sí sola todas las respuestas a todas las preguntas que pueden hacerse en el contexto educativo."* (ARNAL, J. 1992, 83).

El hecho educativo como objeto de investigación impone muchas restricciones en cuanto a las posibilidades de trabajo, y en consecuencia, en relación a las opciones metodológicas viables. Desde estas limitaciones, y consecuentes con nuestros planteamientos personales (intereses que han motivado esta investigación), hemos decidido enfocar su desarrollo desde una perspectiva básicamente interpretativa.

2.1. Enfoque general.

Hemos manifestado ya de forma reiterada que nos preocupan las decisiones de cambio tomadas en el ámbito de la formación inicial del profesorado, y que sería deseable que dichas decisiones fueran

tomadas desde criterios de base científica. Es por ello, por lo que nuestro trabajo se circunscribe dentro del ámbito definido como "investigación evaluativa".

Este enfoque investigador nace con el propósito de llegar a una solución de los problemas que exigen una acción informada científicamente.

"La investigación evaluativa es una manera de aumentar la racionalidad de las decisiones en relación con la puesta en marcha de programas sociales, evitando la excesiva dependencia de criterios políticos". (TEJEDOR, F.J. (1994, 99).

En tanto que proceso de investigación, ha de cumplir los requisitos de control sistemático y riguroso en la recogida y análisis de la información. En tanto que evaluación focalizará todos sus esfuerzos en la elaboración de juicios que ayuden a una toma de decisiones responsable.

Este hecho nos lleva a admitir, como señala TEJEDOR, F.J. que las diferencias entre investigación y evaluación no se hallan en los métodos sino en los objetivos; planteamiento que confirma ARNAL, J. (1992) cuando afirma que:

"la investigación evaluativa se orienta a valorar una situación concreta (un programa) y tomar decisiones alternativas, sin embargo, la investigación básica

apunta a la producción de la teoría". (ARNAL, J. (1992, 214).

El segundo rasgo característico hace referencia al ámbito en que se desarrolla el propio proceso de investigación. La investigación evaluativa se lleva a cabo en el propio proceso de intervención educativa, en la acción misma, lo que significa que habrá de adaptarse al contexto del programa y perturbar lo menos posible su desarrollo.

Estos dos rasgos diferenciadores son perfectamente aplicables a las circunstancias y problemas planteados en esta investigación. Con el propósito general de valorar el programa de formación práctica de los futuros maestros se seleccionan una serie de elementos de dicho programa que serán sometidos al enjuiciamiento de sus responsables más directos: los tutores de prácticas del centro en el que los futuros maestros vienen cursando sus estudios

La evaluación de programas -que metodológicamente hablando es investigación evaluativa- ha logrado labrarse un "*campo floreciente de trabajo*", con unos planteamientos metodológicos cada vez más definidos en cuanto a terminología y herramientas (TEJEDOR, F.J. 1994); pero también ha supuesto una proliferación de los modelos de actuación.

Los planteamientos básicos de la evaluación de programas son incompatibles con el establecimiento de una única línea metodológica. En opinión de COLÁS, P. (1993), la evaluación de programas no debe entenderse como un proceso unifor-

me que exige un modelo metodológico único. Se hace preciso presentar un modelo específico de actuación, que ha de venir determinado por los principios y objetivos de la misma.

Este modelo de evaluación debe ser interpretado como "*una síntesis entre ideología y metodología: se fundamenta lógicamente y se concreta en una propuesta metodológica específica*" (TEJEDOR, 1994, 102).

El investigador, responsable de la elaboración del modelo, intentará que éste sea fiel reflejo de los intereses particulares de la investigación a desarrollar, pero también habrá de respetar unas normas estructuras mínimas. Conscientes de esta situación, algunos autores como COLÁS, P. (1992) se han preocupado por identificar los elementos básicos que componen un modelo de evaluación, y que según el citado autor son los siguientes:

- Finalidad científica y/o política.
- Contenido
- Toma de decisiones
- Ámbito o unidad de evaluación
- Rol del evaluador.
- Enfoque y proceso metodológico.

La combinación específica de estos elementos constituirá nuestro modelo particular de evaluación.

** Finalidad científica y/o política.*

En relación al primero de ellos, la finalidad científica, consideraremos que los resultados de este estudio podrían aportar algo de luz en la dura tarea del diseño y planifi-

cación de programas, pero estos en ningún caso pueden ser vinculantes de ninguna decisión tomada. Recordamos aquí nuestro objetivo último ya definido (meta de la investigación) es el de proporcionar argumentos para el debate y la reflexión crítica.

** Ámbito de evaluación.*

El momento, contenido y responsables de la evaluación de un programa es también un elemento a precisar, no habiendo de referirse la evaluación a la totalidad del programa, a la totalidad de los elementos

ni tampoco cubrir todo el proceso de planificación y desarrollo del mismo.

Nuestra valoración se referirá al período de planificación y sólo hará referencia a una serie de elementos preestablecidos, que van a ser las variables de nuestro estudio.

Entendemos, como señala CARIDE, J.A. (1989) que cada etapa del programa lleva asociada un tipo de evaluación. Reproducimos en la tabla nº 18 la síntesis gráfica que hace TEJEDOR, F.J. (1994) en relación a ésta cuestión.

Tipo de evaluación	Referente	Tarea	Ámbito de aplicación
Del contexto necesidades	territorio y sociedad: comunidad, grupos, sujetos,...	estudio previo de la realidad: problemas, necesidades, recursos, conflictos,...	diagnóstico, planificación
Del diseño	expertos y profesionales en programar y planificar	análisis de criterios programáticos, justificación coherencia y pertinencia del diseño	diseño y planificación del programa
Del proceso	profesionales participantes en programa	análisis desarrollo del programa: estrategias, niveles de ejecución, participación,...	ejecución de programa
Del producto	equipo evaluador	valoración de los resultados en relación con objetivos: eficacia, eficiencia,...	conclusiones toma de decisiones

Tabla nº 18 : Estructura Metodológica de la Evaluación en función de la etapa el programa evaluado. Tomado de TEJEDOR, F.J. (1994, 112)

** Papel del evaluador.*

Esta tarea de valoración, que en principio corresponde a todos los protagonistas implicados en las prácticas: tutores de la universidad, maestros-tutores y alumnos, quedará limitada para el primero de los colectivos referidos.

El papel del evaluador es el de recolector de las opiniones manifestadas por los profesores incluidos en el estudio. La figura del evaluador siempre implica un riesgo, personifica el fantasma de la subjetividad, porque por mucho que el evaluador trate de distanciarse inicialmente, siempre llega el momento en que se hace preciso que este focalice, lo que introduce, necesariamente, la interpretación y por lo tanto la subjetividad.

Como evaluadora, he buscado el rigor a lo largo de todo el proceso de análisis para evitar que mis criterios personales se filtren de manera injustificada con el consiguiente sesgo para los resultados de la investigación.

En una descripción más detallada del proceso de desarrollo de la investigación se podrá constatar que mi intención es clara en todo momento: especificar de qué manera, mediante qué procedimientos se ha desarrollado la investigación, y justificar desde argumentos científicos la elección de esos procedimientos, poniendo esta información a disposición de todos los interesados.

** Enfoque y proceso metodológico.*

Es preciso vincular la decisión sobre el modelo de investigación elegido a nuestra particular opción científica o paradigma habitual de trabajo, si bien éste tampoco ha de ser tomado como determinante único de la metodología a emplear al evaluar los programas, pero sí como un punto de referencia básico.

Son tres los paradigmas desde los que se interpreta la realidad educativa: el positivismo, el humanismo y el paradigma decisional, aunque también es posible plantear el debate como enfrentamiento entre lo cuantitativo y lo cualitativo; en cualquier caso, la tendencia hacia una integración de enfoques nos resulta beneficiosa dado que este espíritu integrador es el que inspira nuestra investigación.

Este espíritu investigador se justifica a su vez dada la naturaleza y variedad de los problemas de investigación planteados.

2.2. Diseño de investigación.

La flexibilización de los límites entre ámbos enfoques se produce a favor de la búsqueda de soluciones más eficaces en las que se impliquen metodologías complementarias. Esta misma línea argumental es empleada por TEJEDOR, F.J. (1994) :

"La opinión mayoritaria actual sobre esta temática es clara: la actitud de búsqueda de la complementariedad de los distintos enfoques, evitando la oposición y sobretudo la descalificación, a posturas diferentes a las personales". (TEJEDOR, 1994, 103).

De acuerdo con la clasificación propuesta por ARNAL, J. (1992, 217) los diseños de investigación pueden ser planteados desde los presupuestos básicos de cualquiera de éstos tres enfoques:

- * Empírico-analítico.
- * Susceptibles de compensación.
- * Humanístico-interpretativo.

Nos decantamos por éste último grupo bajo el que se incluyen todos aquellos diseños de investigación evaluativa que *"utilizan una perspectiva holística y se basan en el acuerdo intersubjetivos de los participantes como criterio de evidencia"*. (ARNAL, J. 1992, 232).

Hay una gran variedad de diseños, pero no todos ellos están a nuestro alcance o responden a nuestras exigencias.

Fieles a los planteamientos que venimos defendiendo, calificamos nuestro diseño como un estudio de caso único, con el claro objetivo de estudiar a fondo el tema del prácticum en el ámbito de la formación inicial de los maestros que cursan sus estudios en la Facultad de Educación-Centro de formación de Profesores de la Universidad Complutense de Madrid, a través de la determinación y análisis

de los modelos implícitos elaborados por los tutores de dichos alumnos, adscritos al centro de formación citado.

Los resultados hacia los que nos irá conduciendo esta investigación tendrán valor para el caso particular descrito, pero no será posible plantearse la generalización de los mismos a otros colectivos docentes puesto que no se ha cuidado del cumplimiento de los requisitos exigidos para permitir la generalización de los mismos.

En tanto que investigación evaluativa, se requiere que el diseño elegido se adapte a las características particulares del programa investigado. Aunque nuestro diseño tenga un carácter único para ajustarse específicamente a nuestros requisitos particulares, hemos de reconocer en él su inspiración en los diseños conocidos como "respondentes", STAKE (1967), de los que hemos adoptado algunos principios básicos, como la preocupación por detectar la satisfacción o insatisfacción de las personas implicadas en el programa, o la preocupación por recoger los distintos puntos de vista para obtener un juicio suficientemente informado.

Otro elemento asumido de los diseños de estudio de casos en general y del enfoque evaluativo respondente es el enfoque progresivo e interactivo que caracteriza su planificación. El tema se va focalizando y delimitando a medida que el proceso avanza.

No tiene sentido continuar hablando de diseño sin antes hacer

una propuesta general de planificación de la investigación.

"Un diseño es un plan que fija que medidas y cuándo serán tomadas en el curso de un proceso de evaluación". (TEJEDOR, F.K., 1994).

La primera medida necesaria en nuestro diseño es elaborar un plan general de trabajo que permita organizar la secuencia de acción inducida por la concatenación de nuestros cuatro problemas de investigación.

Una vez definida la secuencia general de trabajo y los subprocesos incluidos, irán planteándose y resolviéndose todas las cuestiones para las que el diseño debe ofrecer una respuesta rigurosa y controlada.

3. DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROCESO SEGUIDO

Esta secuencia general de trabajo tendrá evidentemente cuatro momentos:

1º. Identificación del modelo implícito de prácticas.

2º. Estudio de las diferencias entre los modelos implícitos de los profesores.

3º. Evaluación de la congruencia de dichos modelos

con el modelo implícito en la propuesta oficial de planificación.

4º. Elaboración de una propuesta para el debate.

En cada una de estas fases iremos tomando las decisiones que correspondan, pero que básicamente son comunes a todo diseño., decisiones que serán relativas a la selección y descripción de la muestra , los objetivos específicos y el problema de investigación, las cuestiones estudiadas, léase variables o hipótesis, los instrumentos para la recogida de datos y las estrategias de análisis de los mismos

Presentamos un cuadro sinóptico de todo el proceso. (Ilustración nº 28)

Describiremos a continuación con mayor detalle el proceso seguido, omitiéndose las especificaciones relativas al propósito, ámbito, metodología y diseño a las que ya se ha hecho mención en apartados anteriores. Comenzaremos pues con el proceso de selección de la muestra.

** Nota sobre la numeración en este apartado: Se reservará la numeración decimal universal para diferenciar las tres fases del proceso, utilizándose letras para los distintos elementos estructuras. Los símbolos indican procesos paralelos.*

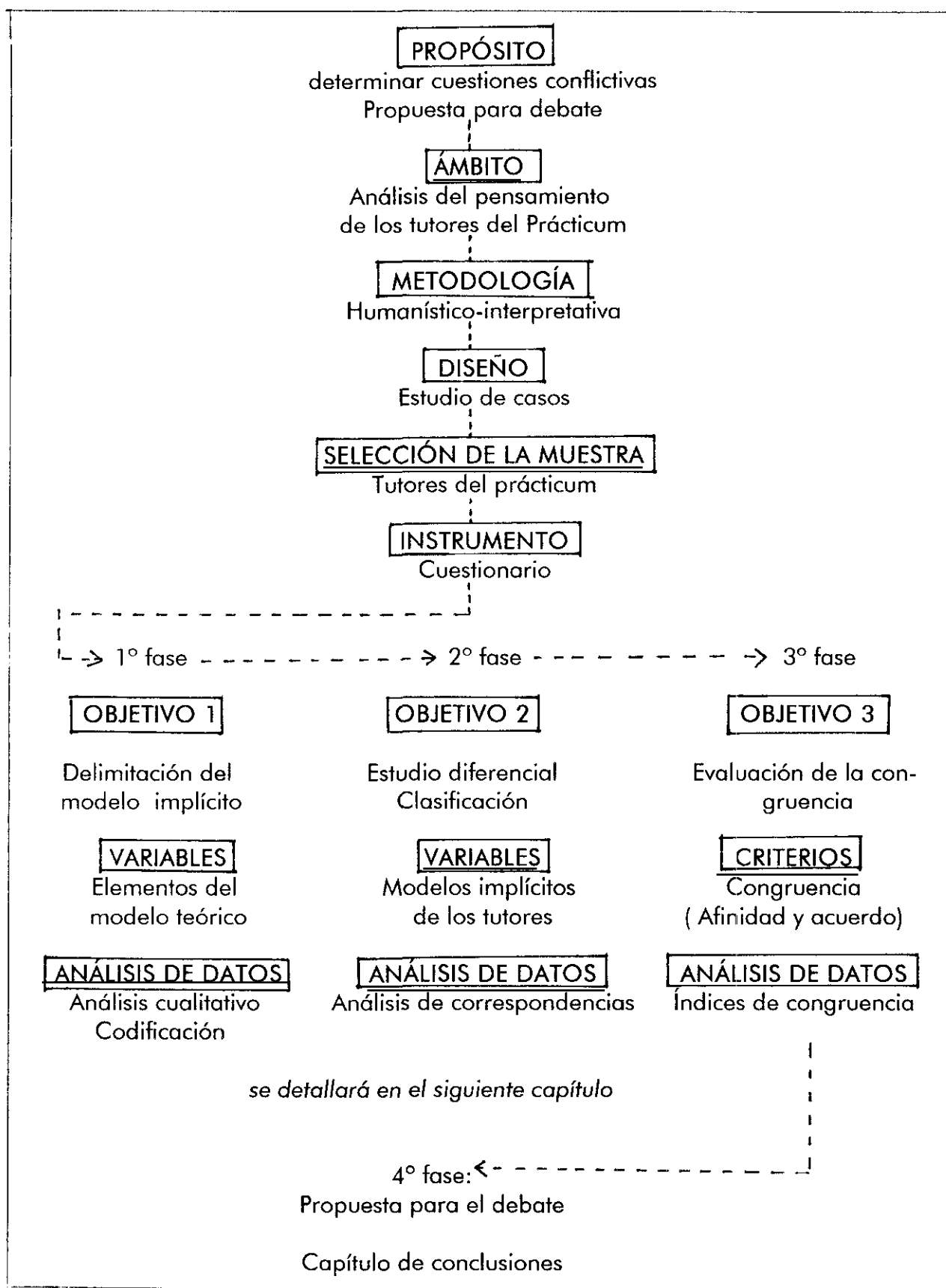


Ilustración nº 27: Planificación general de la investigación.

Selección y descripción de la muestra.

*** Muestra invitada:**

La información que hemos utilizado como base para la construcción de los modelos implícitos son los juicios emitidos por los profesores tutores del prácticum del título de maestros para cualquiera de sus especialidades, todos ellos desempeñan funciones docentes de la Facultad de Educación-Centro de formación del Profesorado perteneciente a la Universidad Complutense de Madrid. El total de profesores que reúnen este requisito ha sido estimado en 170.

La estimación de esta muestra se ha realizado a partir de los datos proporcionados por las secretarías de las dos Escuelas de Formación del Profesorado, "María Díaz Jiménez" y "Pablo Montesiño", hoy plenamente integradas en la estructura de la nueva Facultad de Educación, pero que el momento de proceder a la obtención de la información todavía desempeñaban funciones administrativas.

Estos 170 profesores constituyen la muestra invitada.

***Selección de la muestra.**

En la selección de la muestra no se ha seguido ningún procedimiento probabilístico, lo que condiciona como ya anunciamos las posibilidades de generalización de los datos puesto que toda infor-

rencia estadística se basa en el muestreo aleatorio. Como señala TOURÓN, J. (1991, 4) "el principal problema de una muestra no probabilística es que no asegura, en modo alguno, su representatividad respecto a la población de la que procede".

La obtención de muestras no probabilísticas también contempla dos posibilidades que tienen como característica diferenciadora la intencionalidad del investigador. Así, podemos hablar de muestreo accidental o incidental, que se caracteriza por utilizar las muestras a las que el investigador tiene acceso; o de muestreo intencional o deliberado, que se justifica desde la excepcionalidad de la situación que se quiere estudiar. Este es precisamente nuestro caso.

De los más de 300 profesores que integran la plantilla docente de la Facultad de Educación, se seleccionó sólo a aquellos que hubiesen desempeñado, al menos en una ocasión, la función de tutor de prácticas. Este requisito se cumplía para todos aquellos profesores titulares o contratados durante el curso 93/ 94.

*** Tamaño de la muestra.**

De los 170 profesores invitados a participar en la investigación un total de 40 aceptaron esta responsabilidad. Aunque hemos definido la orientación cualitativa de esta investigación, eso no significa que hayan dejado de "preocuparnos" los números. El total de profesores

que constituyen la muestra aceptante no va a ser valorado como suficiente o insuficiente, pero si va a condicionar nuestras posibilidades de análisis.

Nos estamos refiriendo en definitiva al problema de la representatividad de la muestra, que en nuestra situación, no condicionada por exigencias de generabilidad de los resultados, se va a transformar

en una cuestión de descripción y caracterización de la misma.

La muestra invitada esta constituida por profesores universitarios adscritos a distintos departamentos universitarios, que suman un total de once. Por cuestiones de economía recurriremos a los acrónimos a la hora de referirnos a cada uno de ellos.(Consultar tabla nº 19).

Ref.	TIPO	DEPARTAMENTO
DCE	Especialista	Didáctica de las Ciencias Experimentales
DCS	Especialista	Didáctica de las Ciencias Sociales
DEX	Especialista	Didáctica de las Expresión plástica
DLL	Especialista	Didáctica de la Lengua y la literatura * Filología y su didáctica
DMA	Especialista	Didáctica de las Matemáticas
DOE	Generalista	Didáctica y Organización Escolar
EMC	Especialista	Expresión Musical y Corporal
MID	Generalista	Métodos de Investigación y Diagnóstico
PEE	Generalista	Psicología Evolutiva y de la Educación
SVI	Generalista	Sociología VI
THE	Generalista	Teoría e Historia de la Educación

Tabla nº 19: Listado de los Departamentos con docencia en la Titulación de Maestro.

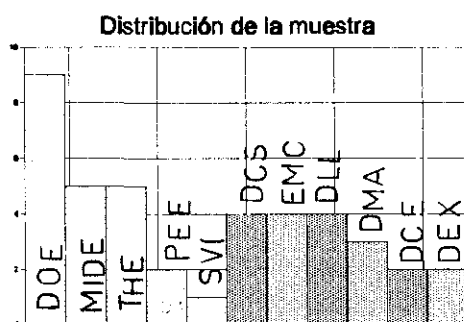
El ejercicio de funciones tutoriales durante el prácticum añade una nueva caracterización del profesorado, que en definitiva

viene a simplificar la compleja estructura profesional de nuestra muestras. Nos estamos refiriendo a la distinción que en el Documento

de Planificación del Prácticum se hace entre profesores especialistas y generalistas.

Los profesores cuentan con una experiencia docente también muy variada, y que se estimó como un dato de interés para la caracterización de la muestra, sin embargo no disponemos de este dato para todos los profesores preguntados.

La caracterización de la muestra con arreglo a los datos disponibles es la siguiente:



La heterogeneidad de la muestra ha sido una de las razones que nos ha obligado a plantearnos nuestro segundo problema de investigación dado que las diferencias entre los sujetos que componen la muestra condiciona necesariamente el procedimiento elegido para contrastar las opiniones de los tutores con la propuesta oficial implícita en el Documento de Planificación.

El trabajar con un grupo heterogéneo y homogéneo marca la diferencia entre trabajar con promedios del total o con la media de promedios individuales. En

cualquier caso, las diferencias teóricas serán comprobadas y analizadas en la segunda fase.

Instrumentos para la recogida de datos

La selección y elaboración del instrumento utilizado para obtener la información es uno de los momentos decisivos para toda investigación. Los errores derivados de la falta de validez y fiabilidad de los instrumentos pueden tener consecuencias nefastas, por este motivo queremos referir con el suficiente detalle el proceso seguido.

* Justificación de la elección del instrumento.

Los profesores elaboran juicios a partir de su conocimientos profesional, juicios que son la base para la toma de decisiones. Hay que calar en la red ideológica de los profesores para poder comprender y en caso necesario renovar, las decisiones interactivas de los mismos.

La pregunta es ¿Qué tipo de instrumento nos puede aportar información sobre las juicios de los profesores? La respuesta es: un cuestionario.

"La finalidad del cuestionario no es otra sino la de obtener, de manera sistemática y ordenada, infor-

mación sobre las variables que intervienen en una investigación.... Esta información hace referencia a lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, deciden, quieren y odian ..." (VISAUTA, B, 275, 1989).

* Modalidad de cuestionario elegida.

Existen muchas modalidades de cuestionario. La modalidad empleada en esta investigación se denomina ENCUESTA POSTAL.

Esta modalidad se caracteriza, como indica su nombre, porque el cuestionario no es entregado directamente al encuestado, sino que se utilizan los canales de comunicación postal oficiales.

En realidad, nuestra modalidad es una variante universitaria de la encuesta postal, puesto que los canales utilizados para la difusión de los cuestionarios han sido los dispuestos con carácter interno por esta Universidad, (procedimiento habitualmente conocido como correo interno).

Esta "modalidad de entrega" exige las mismas precauciones para su distribución que el envío postal oficial, que se refieren básicamente a suplir las carencias que el contacto personal entre encuestador y encuestado proporciona, y que afectan básicamente a la posibilidad de comunicar verbalmente en que consiste la investigación, sus características

y objetivos, el organismo que la refrenda, etc

Como señala VISAUTA, B. (1989, 285) " es necesario recurrir a un medio que posibilite este primer contacto, y éste no es otro que la carta de presentación". (Referida en el documento nº 1).

* Proceso de elaboración del instrumento.

Hemos articulado el proceso de elaboración del cuestionario utilizado en esta investigación en tres periodos:

Un primer periodo, que denominaremos DOCUMENTAL, se caracterizó por la búsqueda y consulta de otros cuestionarios elaborados bajo circunstancias similares y que fueron tomados como fuente inicial de inspiración. Entre los cuestionarios consultados hemos de destacar los siguientes:

* Inventario de creencias del profesor. ZEICHNER, K. Y TABACHNICK, R. (Traducido por Marcelo, C.)

* Guía para la reflexión sobre la práctica. OJANEN, S.

*Evaluación de la planificación y desarrollo de las Prácticas de enseñanza (Curso 1989-90) COMISIÓN DE PRÁCTICAS. ESCUELA UNIVERSITARIA "MARÍA DÍAZ JIMÉNEZ"



DEPARTAMENTO DE
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO
EN EDUCACIÓN

☞ Documento nº 1

Madrid, 14 de noviembre de 1994.

A los profesores de la Facultad de Educación-
Centro de Formación del profesorado.

Querido/a amigo/a y compañero/a:

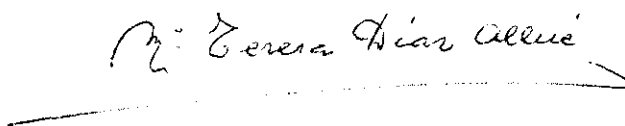
Te escribo como Directora del Trabajo de Investigación que está realizando Dña M^a Angeles Caballero como aspirante al grado de Doctora y que en alguna de sus fases tiene ya muy avanzado. Su empeño en aportar algo valioso al tema del Prácticum, al que se le otorga tanta importancia en los nuevos Planes de Estudios, le condujo a elegir este aspecto de la formación pedagógica.

Desde muchos enfoques puede plantearse el estudio, que no se agotará en una Tesis Doctoral. Todos ellos vendrá a confluir en la mejora Profesional de la Educación, pero sea cual fuere el enfoque, se deberá contar con la colaboración y espíritu solidario de los profesores.

Os ruego que dediquéis un poco de vuestro escaso tiempo disponible, aportando vuestra experiencia y reflexión a cumplimentar este "cuestionario abierto" que la Profesora M^a Angeles Caballero os entrega.

Segura como estoy de vuestra reacción favorable, en nombre de M^a Angeles y en el mío propio, os doy las gracias más expresivas.

Un abrazo.



Aunque posteriormente tuve acceso a otros cuestionarios incluidos en otras investigaciones, estos fueron los que se tomaron como referencia oficial.

En cualquier caso, los argumentos teóricos recogidos y presentados en la primera parte de la investigación fueron los que tuvieron mayor peso en el proceso de construcción del instrumento utilizado.

En esta primera fase se tomaran las decisiones básicas sobre la estructura del cuestionario, el tipo de preguntas y la presentación de la mismas.

El tipo de preguntas elegido es el denominado "abierto o libre", en el que los interrogados contestan con su propio vocabulario, diciendo cuanto deseen sobre la cuestión y sin hallar ningún límite alternativo.

El uso de esta modalidad de preguntas complica enormemente el proceso de análisis y también afecta sensiblemente al número de respuestas obtenidas, ya que requiere una considerable inversión temporal tanto para su con-

testación como para su análisis.

Tomadas estas decisiones iniciales nos concentramos en la elaboración de nuestro instrumento personal de trabajo. Se quería presentar a los profesores un instrumento que facilitara la reflexión, en el que no fuera evidente la estructura del modelo inicial.

Se optó por organizar el cuestionario en cuatro apartados. La edición experimental de ese cuestionario aparece en el documento nº 2.

Este cuestionario piloto fue discutido con un reducido número de profesores. (un total de 3). Tampoco podíamos ampliar dicho número pues de esta manera se aumentaría el sesgo introducido por estos profesores como posibles futuros encuestados.

Para tener más criterios de contraste, se recurrió a otros profesores, igualmente vinculados al ámbito de la formación de los maestros y/o la orientación.

También se pidió la opinión de algunos alumnos a los que se les propuso la revisión de este cuestionario como un ejercicio práctico voluntario.

O. PRESENTACIÓN.

Tienes en tus manos una versión experimental de un cuestionario para la discusión y reflexión sobre algunas de las principales cuestiones relacionadas con el prácticum de los maestros de primaria. Este cuestionario está dirigido a profesores de la Facultad de Educación- Centro de Formación de Profesores con algún tipo de experiencia profesional sobre las prácticas.

Responde libremente, y por favor, realiza todas las modificaciones que creas necesarias (tacha, suprime, añade,...).

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

IDENTIFICACIÓN:

DEPARTAMENTO:.....

EXPERIENCIA DOCENTE:.....

EDAD:..... SEXO:.....

II. CUESTIONES PROPUESTA.

CUESTIONES GENERALES SOBRE LA TUTORIZACIÓN DEL PRÁCTICUM

1. ¿Qué conexión existe entre la formación práctica y el programa general de formación de los profesores? ¿Cómo valoras esa relación?
2. ¿Se podría mejorar el prácticum a nivel organizativo o a cualquier otro nivel? ¿Has intentado cambiarlo o reformarlo?
3. Cita, ordenándolos según su importancia, tres objetivos de la supervisión de la formación práctica ?
4. ¿Qué te gustaría enseñar en el Prácticum? ¿Qué se puede aprender?
5. ¿Bajo que circunstancias puede considerarse el prácticum como una situación de aprendizaje?
6. ¿Qué puede aprender el tutor durante la supervisión del prácticum?
7. ¿Qué entiendes por "supervisar el prácticum"? ¿Cuál ha sido hasta la fecha su finalidad? ¿Hacia que fines podría orientarse?

CONTENIDO DE LA SUPERVISIÓN

8. ¿Cómo facilitas en los estudiantes la transformación de la información teórica recibida en su propio conocimiento (desarrollo de teorías en uso o teorías subjetivas)?

9. ¿Qué es lo que consideras suficientemente importante como para suspender o dar una baja nota a un estudiante? ¿Deberían los tutores de prácticas tener autoridad para decidir si un estudiante debe continuar sus prácticas hasta que apruebe?

SUPERVISOR

10. ¿Cuál consideras que es tu papel central en el prácticum?

11. Te habrás encontrado probablemente con estudiantes que actúan y piensan de modo diferente a ti. ¿Cómo reaccionas ante ellos?

12. ¿Cómo calificarías la relación entre supervisor y estudiante?

13. ¿Debería el tutor ayudar al estudiante a ser consciente de las emociones relacionadas con la supervisión?

14. ¿Como valorarías tu habilidad para ayudar a los estudiantes a ser conscientes de sus emociones?

EVALUACIÓN DE LA RELACIÓN DE SUPERVISIÓN

15. ¿Cuáles son tus deseos en lo que se refiere a la futura educación de los supervisores? ¿Cómo te gustaría que fuera?

16. ¿En qué momento (antes o después de la enseñanza) y de qué forma (individual o en grupo) consideras que se debe evaluar al alumno en prácticas? ¿Qué parte del proceso de supervisión te parece más interesante?

17. ¿Qué tipo de feedback das (positivo o negativo)? ¿Cómo afecta al crecimiento profesional del estudiante?

PLANIFICACIÓN

18. ¿Tienes algún plan para reformar la evaluación de la enseñanza práctica?

19. ¿Por quién deberían ser evaluados los estudiantes?

20. ¿Qué opinas de la calificación apto /no apto?
¿Preferirías otra escala?

21. ¿Cuánto tiempo debería trabajar el tutor con el alumno?

22. ¿Cuántos alumnos puede tutorizar satisfactoriamente un supervisor?

Las aportaciones de todos aquellos implicados en la revisión de esta edición experimental fueron abundantes y algunas de ellas unánimes.

Todos opinaron que se trataba de un excesivo número de preguntas. Mayoritariamente se comentó que se mezclaban preguntas de naturaleza "reflexiva" muy diferentes, es decir, preguntas muy específicas y preguntas muy generales.

También se señaló que era muy evidente la teoría curricular de base del investigador y que los profesores de departamentos menos "pedagógicos" podían sentirse ofendidos. No faltaron las correcciones gramaticales y semánticas, y en el terreno de las identificaciones, se suprimió por mayoría absoluta la Edad.

El resultado de todas estas críticas fue una transformación bastante sustancial del cuestionario.

La nueva edición también fue sometida a la revisión por los mismos profesores, logrando en este caso su aprobación, no exenta de algunas correcciones.

La edición definitiva del cuestionario fue entregada a los 170 profesores que constituían la muestra elegida.

En el documento nº 3 se presenta una versión de dicho cuestionario. Aunque el número de profesores que respondieron no

fue abundantes, si que podemos indicar que el índice de respuesta no fue excesivamente bajo. La "densidad" del cuestionario podría ser una de las causas que expliquen este hecho.

Un segundo "handicap" añadido e imposible de evitar fue el traslado obligado de muchos de los profesores al nuevo edificio que se produjo con posterioridad a la entrega de los cuestionarios. Esta circunstancia favoreció las pérdidas y olvidos.

Se pensó en mandar una nueva edición del cuestionario a todos los profesores, pero se corría el riesgo de introducir algunos cambios decisivos también provocados por cuestiones organizativas.

Era el primer año en que se iba a realizar el prácticum del 3º curso, y los profesores de los que ya se disponía de respuesta, habían respondido sin haber tenido acceso al documento de planificación del prácticum; los profesores que respondieran en esta "segunda convocatoria" ya habrían tenido acceso obligado a este documento.

ESTUDIO DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL DEL PROFESOR COMO TUTOR DEL PRÁCTICUM.

DEPARTAMENTO DE METODOS DE INVESTIGACION
Y DIAGNOSTICO EN EDUCACION.

MADRID, CURSO 94/95

FINALIDAD DEL CUESTIONARIO:

Conocer las opiniones, juicios y valoraciones de los profesores dedicados a la formación respecto a los principios generales que definen el prácticum, y en particular, sobre como debería plantearse y desarrollarse la tutoría de los alumnos durante este periodo de su formación.

INSTRUCCIONES

El cuestionario esta compuesto por 20 preguntas abiertas a las que podrá responder con toda libertad.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

DEPARTAMENTO: _____

EXPERIENCIA COMO TUTOR DE PRÁCTICAS: (años) _____

EDAD: _____ SEXO: _____ FECHA: _____

AGRADECEMOS SINCERAMENTE TODA
LA COLABORACION QUE NOS ESTA PRESTANDO

Una vez cumplimentado el cuestionario,
rogamos sea entregado en la conserjería
de cualquiera de los edificios
(Pablo Montesino o María Díaz Jiménez)
a nombre de la profesora M^a Angeles
Caballero del Departamento MIDE.

Departamento MIDE en María Díaz Jiménez:
2^a planta, Departamento de Didáctica.
Teléfono: 394 6740

A. CUESTIONES GENERALES

1. ¿Qué conexión real existe entre el Programa General de Formación de maestros de la U.C.M. y el Prácticum?

.....

.....

.....

.....

2. *¿Qué papel deben jugar los Departamentos Universitarios en la organización y desarrollo del Prácticum?*

.....

.....

.....

.....

3. Señale cuales son, en su opinión, los objetivos del Prácticum.

.....

.....

.....

.....

4. ¿Qué porcentaje del periodo formativo de los maestros dedicaría a la formación práctica?

.....

.....

.....

.....

5. ¿Cuál sería la distribución ideal del Prácticum?

.....

.....

.....

.....

6. ¿Cuáles son los requisitos que han de cumplir los centros de prácticas? Argumente su postura.

.....

.....

.....

.....

7. ¿Qué tipo de relación debe establecerse entre el centro de prácticas y el centro de formación?

.....

.....

.....

.....

8. *¿Qué actividades debe realizar el alumno en cada periodo del Prácticum?*

.....

.....

.....

.....

9. *¿Qué es lo que deberían aprender los alumnos durante el Prácticum?*

.....

.....

.....

.....

10. El profesor-tutor ¿Qué debe aportar a la evaluación general del prácticum?

.....

.....

.....

.....

B. TUTORÍA

1. ¿Qué significa para usted ser "tutor de prácticas"?

.....
.....
.....

2. ¿Qué tipo de funciones debe realizar un profesor tutor ?

.....
.....
.....

3. ¿ Cuánto tiempo es conveniente dedicar a la atención personalizada de cada alumno?

.....
.....
.....

4. Elabore un bosquejo de diseño en el que señale los aspectos fundamentales a considerar en los encuentros con los alumnos, así como el momento y lugar en que dichos encuentros deban tener lugar.

.....
.....
.....
.....

5. ¿Considera necesario "visitar" a los alumnos en sus centros de práctica? ¿Cuál es el objetivo de esta visita?

.....
.....

6.¿ Qué criterios de evaluación pesan sobre la calificación de un alumno de prácticas?

.....
.....
.....

7.¿Qué cuestiones considera que han de ser abordadas en coordinación con el tutor de aula?

.....
.....
.....

8.¿ De que forma se debería abordar el desarrollo del Prácticum desde cada uno de los Departamentos Universitarios?

.....
.....
.....

9.¿ Qué le gustaría enseñar a sus alumnos de prácticas y cómo lo haría?

.....
.....
.....

10. Con cual de las siguientes funciones se siente más identificado. Utilice porcentajes para indicar el grado de acuerdo. Recuerde que la suma de porcentajes ha de ser 100.

..... supervisar aconsejar
..... enseñar observar
..... evaluar orientar
..... otras.	

* Las cuestiones en cursiva no han sido consideradas en este análisis.f

3.1. Identificación del modelo implícito de prácticas.



Objetivos específicos y

problema de investigación.

El propósito de esta primera fase es la elaboración del modelo implícito de prácticas.

Aunque ya nos hemos referido con anterioridad a este concepto, entendemos que es preciso definir con exactitud el significado del mismo.

El concepto de modelo implícito fue inicialmente tomado de otros trabajos de investigación en los que se definía literalmente como

"la selección y representación que cada plan hace de los aspectos incluidos en las situaciones de prácticas" (MONTERO, L. 1989, P.45).

La clave de lo que éste modelo es esta en el proceso seguido para su "selección ", es decir, en los procedimientos necesarios para hacer explícito dicho modelo.

Como ya apuntaba MONTERO, L. (1989) caben dos opciones:

a) Vía inductiva: Partir de los juicios particulares de los profesores para determinar un modelo que contrastaremos con la propuesta teórica.

b) Vía deductiva: A la luz de un modelo teórico previo estudiar en que medida los profesores se reconocen en dicho modelo.

Las propuesta de identificación del modelo implícito adoptada en esta investigación combina ambas propuestas. Se ha partido efectivamente de un modelo teórico que ha servido como eje estructurado para determinar cuales son las cuestiones básicas o elementos indispensables en toda situación que denominemos prácticas.

Se ha considerado que aunque los conocimientos en este ámbito no estén suficientemente estructurados, existen, y de hecho poseemos un campo semántico bastante extenso.

Dado que el propósito final es el de proporcionar argumentos para el debate, era preciso iniciar el proceso desde argumentos comunes.

Paralelamente, se reconocía la unicidad e idiosincrasia de cada uno de los protagonistas implicados en el proceso, por lo que había que articular una estrategia de trabajo en la que se respetaran esas diferencias, estrategia que se concretó a la hora de seleccionar los instrumentos de recogida de información.

El propósito era conocer cuales son los procesos internos de pensamiento de los profesores desde los cuales, cada uno de ellos, interpreta la realidad en la que trabaja.

Estos modelos interpretativos podían o no haber sido formulados de forma explícita por los maestros, por eso optamos por no cuestionarles directamente sobre dichos modelos, sino sobre su interpretación particular o "juicio profesional" sobre una serie de cuestiones, que a la luz de la teoría, constituían el modelo estructural básico de las prácticas.

Este proceso de identificación iba a ser doble: por un lado, identificaríamos los modelos implícitos del colectivo de profesores de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la U.C.M. responsables de la orientación de los alumnos durante el prácticum; por otro lado, analizaríamos la propuesta oficial de planificación propuesta por la comisión de prácticas y aprobada definitivamente por la Junta de Facultad durante el periodo de desarrollo de esta investigación, y a la que nos vamos a referir como Documento de Planificación del Prácticum.



Variables del estudio.

Tomando como base el modelo teórico-estructural al que hemos hecho referencia en el capítulo 3 de la primera parte, es posible identificar una serie de elementos o cuestiones que calificaremos como básicas para el diseño y desarrollo del prácticum.

Estas cuestiones van a constituirse en las variables objeto de estudio de ésta investigación. Como señalábamos en el citado capítulo, estas variables se agrupan en torno a tres ámbitos de reflexión o dimensiones: la dimensión justificativa, la dimensión organizativa y la dimensión interactiva.

El modelo teórico-estructural propuesto tampoco ha pretendido ser un modelo exhaustivo. Como es habitual en muchas demostraciones matemáticas, podemos decir que las variables incluidas son "condición necesaria pero no suficiente".

*** Variables intervinientes.**

La no consideración de otras variables, limitará los resultados de nuestra investigación, pero este es uno de los problemas que debe afrontar todo investigador, consciente siempre de la existencia de otras variables intervinientes, que si bien en un principio eran desconocidas, se fueron revelando como decisivas a lo largo del proceso de investigación.

Este estudio no ha pretendido ser una excepción, y de hecho, como señalaremos en las conclusiones, no lo ha sido.

*** Definición de las variables.**

Presentamos a continuación un cuadro resumen de todas las variables incluidas en nuestro estudio. (Ver ilustración nº 28).

MODELO TEÓRICO ESTRUCTURAL

Nombre	Cod.	Ref.	nº
I. JUSTIFICACIÓN			
Objetivos	OBJ	J01	1
Situación	SIT	J02	2
II. ORGANIZACIÓN			
CONTEXTO			
Requisitos	REQ	OC1	3
Relación	REL	OC2	4
TEMPORALIZACIÓN			
Ratio	RAT	OT1	5
Distribución	DIS	OT2	6
III. INTERACCIÓN			
TUTOR			
Funciones	FUN	IT1	7
Evaluación	EVA	IT2	8
RELACIÓN			
Con tutor aula	RTT	IR1	9
Con alumno	RTA	IR2	10

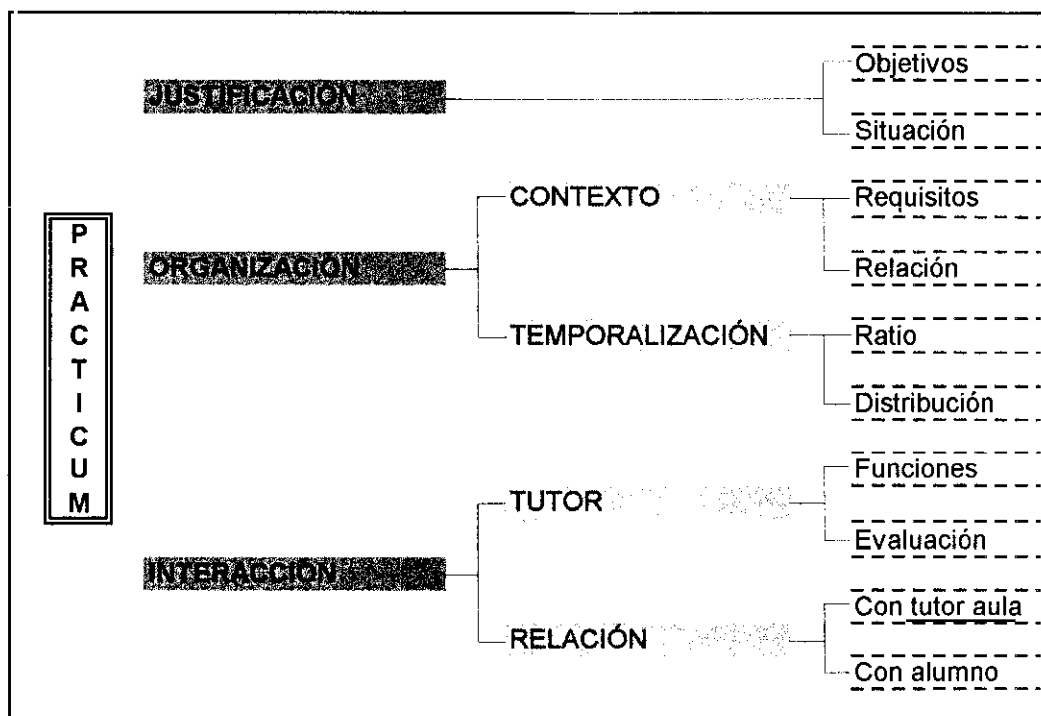


Ilustración nº 27: Variables incluidas en el modelo teórico estructural.

Con el fin de dar una mayor continuidad al proceso de análisis y facilitar la comprensión del proceso seguido, la descripción de cada una de estas variables será abordada en el siguiente capítulo.

Recordemos aquí simplemente cuales son esas tres dimensiones a las que hemos hecho referencia:

La dimensión justificativa vendría determinada por aquellas variables en las que se plantean los principios básicos que definen el concepto estudiado, es decir, los OBJETIVOS teóricos y la consideración sobre la SITUACIÓN del prácticum en relación al proceso formativo global.

Las dimensiones organizativa e interactiva poseen una mayor complejidad. La primera de ellas comprende todos elementos de naturaleza estructural como el CONTEXTO en el que se van a desarrollar las prácticas y la organización TEMPORAL del prácticum, haciendo referencia tanto a

cuestiones porcentuales como cronológicas.

Por último, bajo el título de dimensión interactiva, se engloban todos aquellos elementos relacionados con el la naturaleza CONCEPTUAL y el desarrollo INTERACTIVO de la acción tutorial de los profesores.

* Naturaleza de las variables.

Por lo que respecta a la naturaleza de las variables hemos de señalar que se trata de variables de tipo cualitativo, con un nivel de medición nominal.

Para cada una de ellas se ha determinado un numero variable de categorías. En la tabla nº 21 ofrecemos un listado completo de todas las variables, categorías y subcategorías consideradas en éste estudio.

El proceso de identificación de categorías y subcategorías será revelada en el siguiente apartado.

LISTADO DE VARIABLES

1	OBJETIVOS	OBJETO	OA1	actitudes
			OC1	conocimientos
			OD1	destrezas
			OE1	E. personales
			OI1	Interacción
			OP1	capacidades
			OR1	realidad escolar
		PROCESO	OT1	teoría-práctica
			PAC1	autoconstructivo
			PHR1	heteroreflexivo
		FINALIDAD	PHC1	heteroconstructivo
			FX1	
		METODOLOGÍA	MA1	aplicativa
			MC1	constructiva
			MR1	reflexiva
2	SITUACIÓN	INTENSIDAD	II2	Insuficiente
			IN2	Nula
			IS2	Suficiente
		NATURALEZA	NA2	Armónica
			NC2	Conectiva
			NF2	Formativa
		PROPÓSITO	NI2	Impositiva
			PC2	Coherencia
			PP2	Poner en práctica
3	REQUISITOS	CONDICIONES	CA3	administrativas
			CE3	estructurales
			CD3	docentes
			CO3	organizativas
		DISPOSICIÓN	DA3	actitud positiva
			DR3	responsabilidad
			DC3	colaboración
4	RELACIÓN	ACTITUD	AX4	sin especificar
			AC4	colaborativa
			AR4	regulada convenio
		ESTABILIDAD	EC4	continua
			ED4	discreta
		PROPÓSITO	PX4	sin especificar
			PH4	humanista
			PI4	informativo
			PO4	organizativo
5	RATIO	PORCENTAJE	VB5	bajo
			VM5	medio
			VA5	alto

6	DISTRIBUCIÓN	CRONOLOGÍA	CH6	Homogénea
			CP6	Progresiva
		INTEGRACIÓN	IP6	Paralela
			IA6	Acumulada
7	FUNCIONES	ACTITUD	AE7	Ejecutiva
			AF7	Facilitadora
			AR7	Receptiva
	FOCO		FA7	Afectivo
			FC7	Conceptual
			FE7	Estrategias
			FI7	Interactivo
			FT7	Todo
8	EVALUACIÓN	REQUISITOS	RA8	Actitud
			RC8	Capacidad
			RF8	Formación
	TAREAS		TD8	Docentes
			TE8	Evaluación
			TP8	Planificación
			TS8	Seguimiento
			TT8	Coordinación tut.
9	R.TUTOR AULA	NATURALEZA	NC9	Colaborativa
			NR9	Receptiva
			NV9	Voluntaria
		OBJETO	OA9	Actividades especif.
			OE9	Evaluación
			OM9	Metodología/medios
			ON9	Necesidades
			OP9	Planificación Gral.
			OR9	Responsabilidades
10	R.ALUMNO	LUGAR	OT9	Todas
			LA10	Ambos
			LC10	Centro de pcas.
		FRECUENCIA	LF10	Facultad
			FA10	Abierta
			FF10	Final
			FI10	Inicio
			FP10	Periódica
		PROPÓSITO	PA10	Abierto
			PD10	Diálogo
			PE10	Evaluación
			PO10	Orientación
			PP10	Planificación
			PX10	sin calificar



Estrategias de análisis de datos.

La estrategia elegida para el análisis de los datos recogidos va estar condicionada por la naturaleza cualitativa de los datos obtenidos. Definimos como dato cualitativo ...

"la elaboración primaria que nos informa acerca de la existencia de una realidad, sus propiedades o el grado en que éstas se manifiestan". (GARCÍA, E., GIL, J. y RODRÍGUEZ, G.; 1994, 181).

Esto supone enfrentarse a unos datos con una enorme riqueza pero con un bajo nivel de estructura-

ción teórica. La especial estructura de este tipo de datos requiere de instrumentos de medida adecuados.

La ausencia de instrumentos válidos para la medida y el análisis objetivo de este tipo de datos ha llevado a muchos investigadores a recelar de ellos por considerar que la intuición y la subjetividad eran los únicos procedimientos válidos.

El modelo de análisis de datos propuesto por MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1984) es el que más claramente ha reflejado el carácter interpretativo de este proceso.

El diagrama que presento a continuación es ya de todos conocido. (Ilustración nº 29).

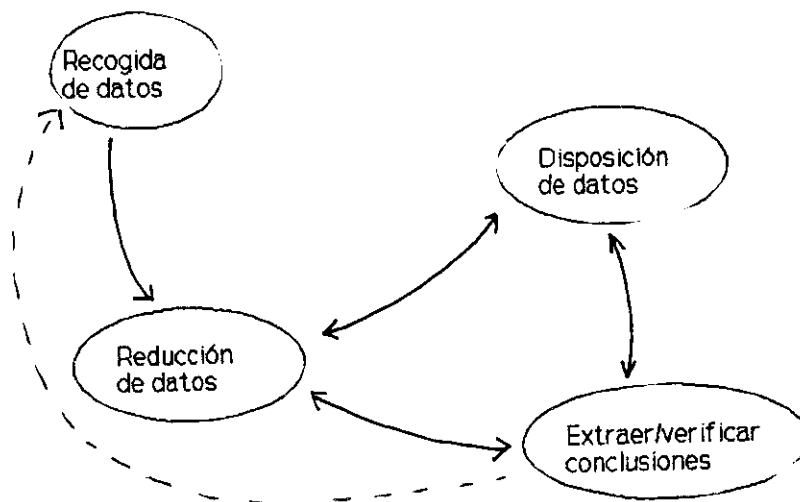


Ilustración nº 29 : Componentes del análisis de datos. MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1984, 23).

Los datos cualitativos suelen adoptar un formato textual, bien directamente, como es nuestro caso, o porque se ha decidido transcribirlos desde otro formato previo (oral p.e.)

El bajo nivel de elaboración al que aludíamos y la riqueza de significados intrínsecos de estos datos dificultan enormemente esta tarea, pero afortunadamente contamos con

instrumentos cada vez más precisos y rigurosos para abordarla.

No obstante no debemos olvidar que la intuición y la creatividad no pueden ser desterradas plenamente de este proceso. Combinar sistematización e intuición han sido las claves que han definido el proceso de análisis de nuestros datos: las respuestas de los tutores al cuestionario de opinión.

Existen en el mercado distintos programas informatizados para le análisis de datos cualitativos (A-QUAD, NUDIST, SPAD.T) pero en

nuestro caso hemos decidido diseñar nuestro propio procedimiento de análisis en el que el ordenador también ha desempeñado un papel decisivo.

El procedimiento diseñado toma como base las tareas y actividades que caracterizan el proceso general de análisis de datos cualitativos.

Reproducimos la tabla (Ilustración nº 30) elaborada por GARCÍA, E., GIL, J. y RODRÍGUEZ, G (1994, 187).

TAREAS	ACTIVIDADES	OPERACIONES
Reducción de datos	Separación de unidades	Criterios de separación físicos, temáticos, gramaticales, conversacionales y sociales.
	Identificación y clasificación de elementos	Categorización y codificación
	Síntesis y agrupamiento	Agrupamiento físico, creación de metacategorías, obtención de estadísticos, métodos estadísticos de agrupamiento y síntesis.
Disposición y transformación de datos	Disposición	Elaboración de tablas numéricas, gráficos, modelos, matrices y sistemas de redes
	Transformación	Expresión de los datos en otro lenguaje (numérico, gráfico)
Obtención de resultados y verificación de conclusiones	Proceso para obtener resultados	<u>Datos textuales:</u> descripción e interpretación; recuento y concurrencia de códigos; comparación y contextualización. <u>Datos numéricos:</u> técnicas estadísticas; comparación y contextualización
	Proceso para alcanzar conclusiones	<u>Datos textuales:</u> consolidación teórica, aplicación de otras teorías, uso de metáforas y analogías, síntesis con resultados de otros investigadores. <u>Datos numéricos:</u> uso de reglas de decisión (comparación de los resultados con modelos teóricos; recurso a la perspicacia y experiencia del analista).
	Verificación de conclusiones	Comprobación o incremento de la validez mediante presencia prolongada en el campo, intercambio de opiniones con otros investigadores, triangulación, comprobación con los participantes, establecimiento de adecuación referencial, ponderación de la evidencia, comprobación de la coherencia estructural.

Ilustración nº 30: Proceso general de análisis de datos cualitativos. GARCÍA, E., GIL, J. y RODRÍGUEZ, G (1994, 187).

* Procedimiento personalizado para el análisis de datos.

Este proceso general ha sido adaptado para poder aprovechar las ventajas de los procesadores informáticos de información (ordenadores).

Dado que nuestra materia prima son los textos, que mejor herramienta que un procesador de textos... textos que rápidamente serán transformados en "bases de datos". El proceso seguido, combinando el procesador de textos Word Perfect y la hoja de cálculo Excel es el siguiente:

0. Transcripción de la información manuscrita.

Se creó un directorio denominado <DATOSB> (datos brutos).

La información fue almacenada por variables, lo que significa que disponíamos de un fichero para cada variable.

1. Preparación de la base de datos.

Consistió en la separación de unidades significativas para el análisis, así como en la conveniente identificación de los segmentos.

Para la separación de unidades se utilizó un doble procedimiento: en primer lugar y de forma automatizada (mediante Macro personalizada de Word Perfect) se hizo una partición estructural basada en criterios gramaticales de separación de oraciones. La "orden de separación"

se activaba ante una los signos de puntuación ", ; ." así como frente a conjunciones copulativas y adversativas "y, pero, aunque".

El resultado de este proceso era manualmente revisado, dado que se producían situaciones ambiguas, como en el caso de las enumeraciones, pero sobretudo porque los criterios estructurales no siempre coincidían con los semánticos. Esta es una de las preocupaciones de los estudiosos sobre el tema.

"Narrative analysis takes a number of analytic forms. We discuss them here in declining level of formality, that is, the degree to which the internal coherence of the text is defined in advance with reference to codes, syntax, grammar or forms." (MANNIN, P. y CULLUM, B. 1995, 464).

De hecho, en alguna de las variables, se han utilizado criterios específicos derivados de su especial naturaleza, como es el caso de la variable objetivos. (Se especificará en el siguiente capítulo).

El texto preparada era "copiado" a una base de dato utilizable en la hoja de cálculo Excel.

En esta base, cada una de las líneas constituía una unidad de significado que calificamos como "UNIDAD DE REGISTRO".

Se identificó cada una de las líneas con un doble sistema: una etiqueta de identificación del profesor, y una etiqueta de registro (r) que

numera da línea facilitándose así la localización de cualquier unidad de

registro. Veamos un ejemplo del proceso.

PROF	r	UNIDADES DE REGISTRO
DCE1	1	Voluntariedad
DCE1	2	si no se quiere hacer algo, difícilmente se podrá mejorar.
DCE1	3	Co-responsabilidad con los departamentos en la elaboración de un plan de
DCE1	4	Llevar a cabo proyectos de innovación,
DCE1	5	por la potencialidad formativa para los futuros maestros.
DCE2	1	Profesorado equilibrado
DCE2	2	(igual número de profesores actualizados en todas las áreas en conjunto).
DCE2	3	Medios adecuados (espacios materiales, instalaciones)
DCE2	4	Ninguna relación con los alumnos del prácticum (vivir cerca, estudios cursados
DCE2	5	No politizado (mínima o nula influencia de las APA
DCS1	1	Tener todos los niveles educativos,
DCS1	2	instalaciones (laboratorios, gimnasio, biblioteca, música, etc)
DCS1	3	para que pase por todos los niveles y realice todas las actividades posibles.

Para hacer menos "engorroso" el manejo de la base de datos se hizo una formulación reducida de cada una de las unidades de registro. Esta reducción facilitó posteriormente el proceso de determinación de subcategorías.

Un código constituye una herramienta de clasificación de la información que se basa en una serie de reglas o normas de asignación de los datos a un grupo.

Este proceso consta básicamente de dos momentos:

2. Proceso de codificación en sentido estricto.

Hemos denominado a esta fase de codificación, pero en realidad todo el proceso seguido forma parte de ella.

- La creación de un sistema de códigos.

- La asignación de los códigos a las unidades de registro.

* Elaboración del sistema de códigos.

"El proceso de codificación requiere, como establece BAR-DÍN (1986), tres pasos: descomposición del texto original en unidades de significado, numerar dichas unidades y por último clasificar las unidades significativas en función del sistema de categorías establecido", (MARCELO, C. 1993, 19).

El proceso para la creación de un sistema de códigos puede realizarse desde tres enfoques diferentes: por vía inductiva, por vía deductiva y por integración de ambas.

La vía inductiva consiste en...

"abordar el trabajo de investigación, la recopilación de los

datos, etc. sin ningún esquema teórico previo, de forma que éste aparezca en la medida en que el investigador interacciones con el contexto.(...) La vía deductiva establece la necesidad de establecer unos códigos o marco teórico previo a la realización del trabajo de campo". (MARCELO, C. 1993, 20).

Como viene siendo habitual, es difícil adoptar una postura radical, por lo que se impone un enfoque integrador. En nuestro caso esa integración se ha ido produciendo debido a una codificación por niveles.

* Asignación de códigos: según niveles de codificación.

Una primera codificación, denominada codificación estructural, clasificó las unidades en dos grandes categorías que diferenciaban juicios del profesor de naturaleza diferente. Estas dos categorías fueron denominadas DECLARACIÓN y REFLEXIÓN.

Las respuestas de los profesores, en tanto que juicios, poseen una compleja estructura. Como muchos estudiosos han señalado, los juicios de los profesores incluyen teorías, creencias, valoraciones, ... en definitiva opiniones de diferente naturaleza que requieren un diferente tratamiento a la hora de su codificación.

En nuestro caso particular, entendemos que en esos juicios existe un componente básicamente declarativo que incluye todas aque-

llas afirmaciones que el profesor hace respondiendo estrictamente a la pregunta formulada.

La segunda categoría estaría formada por aquellas opiniones emitidas de forma "gratuita" por el profesor, en las que se aportan informaciones no solicitadas de manera directa. Decidimos calificar dichas opiniones como reflexiones, aunque en un sentido estricto, todo juicio es fruto de la reflexión.

A estas dos categorías, definidas desde el más estricto enfoque integrador, hubo de sumarse una tercera de carácter residual en la que se incluían los registros nulos (en los que el profesor no ha contestado) o no codificados.

Realizada esta clasificación estructural de los registros, se procedió a la codificación en función de las categorías previas.

Dentro de la categorías de JUICIOS REFLEXIVOS se establecieron a priori dos categorías: Justificación y crítica. Aunque todas las variables han sido codificadas no se ha profundizado en el análisis de esta categoría estructural que requeriría un tratamiento diferente y nos alejaría de nuestro enfoque inicial.

Los códigos relativos a la categoría de JUICIOS DECLARATIVOS son específicos de cada una de las variables y establecidos básicamente a priori, basándose su establecimiento en el tipo de variable codificada y en las expectativas sobre esa variable pueden realizarse en función de la formulación precisa

de la pregunta. Así por ejemplo en la variable RELACIÓN CON EL ALUMNO, formulada en los siguientes términos: *Elegir un bosquejo de diseño en el que se señalen los aspectos fundamentales a considerar en los encuentros de los alumnos*, cabe esperar información relativa a tres categorías: donde se producen los encuentros (lugar), con que frecuencia , y con que propósito.

La determinación de los códigos del segundo nivel de codificación es absolutamente empírica. En el establecimiento de las categorías se tomaron como base los registros reducidos. Se procedió a su clasificación alfabética y posteriormente se analizaron los grupos de sinónimos. Podemos decir que el criterio utilizado es el propio de un análisis textual.

En el documento nº 4 se refiere literalmente el proceso seguido con cada una de las variables.

El total de códigos de cada profesor va a ser su MODELO IMPLÍCITO DE PRÁCTICAS.

3. Estudio descriptivo de las categorías

Para concluir el proceso de delimitación del modelo implícito, realizamos un estudio descriptivo de cada una de las categorías establecidas en el 1º nivel de codificación.

La distribución de frecuencias de dicha categoría nos será de utilidad en la interpretación de los resultados del proceso de clasificación, así como a la hora de establecer una propuesta alternativa.

La información detallada para cada una de las variables se presentará en el siguiente capítulo.

VARIABLE N° 1				RESPUESTAS CLASIFICADAS
PROF	r	E	1n 2n	REDUCCIÓN
DOE8	7	&	& &	adquiridas en facultad
THE4	4	&	& &	entre formadores teóricos y prácticos
DCE2	3	&	& &	a situaciones reales
DCS2	5	&	& &	adquiridas en formación
THE2	2	&	& &	ambiente en q.van a desarrollar su labor
DCS1	7	&	& &	aprendidas en formación
DOE6	9	&	& &	como se organizan servicios
MID2	4	&	& &	conllea implícitos muchos otros
DOE7	3	&	& &	elaborados durante formación
DOE6	12	&	& &	en alula en centro
DOE1	10	&	& &	programación/evaluación de diseños
MID2	9	&	& &	punto de vista pedagógico y personal
MID3	4	&	& &	que debiera ser de calidad para:
DLL4	5	&	& &	sacar de dudas
DOE7	7	&	& &	contextos reales
MID2	8	&	& &	de ésta labor
DOE6	6	&	& &	unidades/diseño
			Cuenta &	17
THE3	1	%	% %	NC
DLL3	1	%	% %	NS.NC
DEX1	1	%	% %	dibujo
			Cuenta %	3
DCE1	9	D	F ?	ejercicio de profesión
DCS1	10	D	F ?	garanticen capacidad y vocación
			Cuenta ?	2
DOE4	4	D	M A	situaciones tuteladas
EMC1	3	D	M A	experimentación educativa
PEE1	2	D	M A	teoría-práctica
			Cuenta A	3
DLL1	3	D	M C	aspectos psico-socio-pedagógicos
DLL2	6	D	M C	mediante <u>construcción proceso E-A</u>
DOE5	8	D	M C	desarrollo pensamiento práctico
MID2	13	D	M C	<u>conocimientos adquiridos</u>
MID3	13	D	M R	Evaluar
SVI1	4	D	M C	a través del ensayo
			Cuenta C	6
DCE1	6	D	M R	fundamentadamente
DOE6	3	D	M R	reflexionando y ejercitando
EMC2	4	D	M R	observación/interpretación de contextos
MID2	7	D	M R	Crítica
MID3	14	D	M R	desde actitudes investigadoras
MID3	9	D	M R	según metodología de investigación
SVI1	5	D	M R	reflexión
			Cuenta R	7
DCE1	8	D	O A	actitudes saludables
DCE2	5	D	O A	actitudes
DCS1	6	D	O A	actitudes * aprendidas en formación
DCS2	4	D	O A	<u>actitudes profesionales *</u>
DCS3	5	D	O A	Autoevaluación

DLL2	4	D	O	A	actitudes
DLL2	13	D	O	A	seguir en formación
DLL4	1	D	O	A	Adquirir
DOE2	4	D	O	A	intereses vocacionales
DOE3	11	D	O	A	actitudes docentes
DOE5	7	D	O	A	autonomía
DOE8	2	D	O	A	actitudes
DOE8	10	D	O	A	actitudes de investigación
EMC2	2	D	O	A	actitudes
Cuenta A					14
THE2	5	D	O	C	teoría educativa
MID5	1	D	O	C	conocimiento de teorías
MID4	2	D	O	C	conocimiento profesional
DCS2	2	D	O	C	conocimientos
DCS1	4	D	O	C	conocimientos
DOE8	5	D	O	C	conocimientos
EMC2	6	D	O	C	conocimientos
DCE2	2	D	O	C	conocimientos adquiridos
DMA2	4	D	O	C	conocimientos adquiridos
DOE1	9	D	O	C	conocimientos adquiridos * en program.
MID1	1	D	O	C	conozca
PEE2	2	D	O	C	formación de <u> futuros maestros</u>
THE4	2	D	O	C	formación teórica <u> recibida</u>
THE4	6	D	O	C	<u> fuente de conocimiento nueva/necesaria</u>
DLL2	10	D	O	C	no verdad metodológica única
DOE6	16	D	O	C	porque
DOE7	2	D	O	C	principios de teoría-acción
DOE9	8	D	O	C	profesional autónomo
DLL2	5	D	O	C	<u> representaciones</u>
DCE3	1	D	O	C	técnicas
DCS1	5	D	O	C	<u> técnicas</u>
PEE1	11	D	O	C	teoría
DCS4	6	D	O	C	teoría
DMA1	3	D	O	C	teoría adquirida
Cuenta C					24
DCS2	3	D	O	D	destrezas
DCS3	3	D	O	D	adecuación en aplicación
DCS3	4	D	O	D	Innovación:experimentación
DLL2	2	D	O	D	papel técnico-Práctico
DOE1	5	D	O	D	interpretación de situaciones didácticas
DOE2	11	D	O	D	<u> investigación sobre práctica</u>
DOE2	15	D	O	D	<u> hábitos de trabajo cooperativo</u>
DOE3	4	D	O	D	observación, <u> noveles y experimentados</u>
DOE3	7	D	O	D	<u> reflexión sobre propia acción</u>
DOE5	2	D	O	D	<u> uso constructivo de ppios científicos</u>
DOE5	5	D	O	D	<u> estrategias de reflexión e indagación</u>
DOE6	14	D	O	D	cómo
DOE6	15	D	O	D	cuándo
DOE8	11	D	O	D	reflexión sobre <u> propia acción</u>
DOE8	13	D	O	D	<u> preguntas q. lleven al conocimiento</u>
DOE9	9	D	O	D	con criterio propio
EMC3	6	D	O	D	organizar clase
EMC3	8	D	O	D	adaptarse a alumnos

MID1	6	D	O	D	analize	
MID1	9	D	O	D	Búsqueda reflexiva	
MID1	12	D	O	D	Análisis	
MID3	10	D	O	D	Ejecutar	
MID3	12	D	O	D	manifestar pensamiento del profesor	
MID3	18	D	O	D	gestión y gobierno del centro	
MID5	3	D	O	D	procedimientos investigadores/reflexivos	
MID5	5	D	O	D	de acuerdo con teorías asimiladas	
PEE1	8	D	O	D	evaluar	
PEE1	14	D	O	D	incorporación profesional	
SVI1	2	D	O	D	Preparación para	
THE1	1	D	O	D	Llevar a realidad	
				Cuenta D		30
DMA2	2	D	O	E	alumnos	
DMA3	4	D	O	E	niños	
DOE6	11	D	O	E	con alumnos y profesores	
DOE6	17	D	O	E	por quién	
MID1	5	D	O	E	alumnos	
MID2	2	D	O	E	maestros	
MID2	6	D	O	E	labor práctica de tutores	
				Cuenta E		7
DOE7	6	D	O	I	diseño curricular	
EMC3	10	D	O	I	planificar sobre realidad	
MID2	11	D	O	I	labores docentes	
MID2	12	D	O	I	Plasmación en realidad	
MID3	8	D	O	I	acciones educativas adecuadas	
MID3	11	D	O	I	diseños curriculares	
MID3	15	D	O	I	acción educativa	
SVI1	3	D	O	I	tareá docente	
THE1	2	D	O	I	eficacia educativa e instructiva	
				Cuenta I		9
DCS1	9	D	O	P	aptitudes	
DCS4	4	D	O	P	necesidades de formación	
DLL4	3	D	O	P	madurez	
DMA1	5	D	O	P	necesidad y coherencia	
DOE1	4	D	O	P	capacidad de análisis	
DOE2	9	D	O	P	Socialización profesional	
DOE2	13	D	O	P	aptitudes profesionales	
DOE8	3	D	O	P	capacidades observación/interpretación	
DOE8	6	D	O	P	capacidades *adquiridas en facultad	
DOE9	6	D	O	P	capacidades	
EMC2	3	D	O	P	capaciddades	
EMC2	7	D	O	P	capacidades adquiridas	
EMC3	12	D	O	P	responsabilidades	
MID1	10	D	O	P	propio método de trabajo	
MID3	3	D	O	P	capacitación profesional	
				Cuenta P		15
DCE1	2	D	O	R	realidad educativa	
DCE1	4	D	O	R	realidad	
DCS1	2	D	O	R	medio en que trabajará	
DCS4	2	D	O	R	situaciones de aprendizaje	
DLL1	2	D	O	R	realidad educativa	
DLL2	8	D	O	R	que puede hacer	

DLL4	4 D	O	R	experiencia *
DMA3	2 D	O	R	escuela
DOE1	2 D	O	R	realidad escolar
DOE2	2 D	O	R	realidad escolar
DOE2	6 D	O	R	práctica educativa institucional etc
DOE3	2 D	O	R	práctica
DOE4	2 D	O	R	práctica real
DOE6	5 D	O	R	realidad de escuela
DOE6	8 D	O	R	funcionalidad del centro
DOE8	8 D	O	R	la enseñanza en realidad concreta
DOE9	2 D	O	R	práctica real
EMC3	1 D	O	R	Toma de contacto con
EMC3	2 D	O	R	práctica real
EMC3	4 D	O	R	condiciones de trabajo
EMC4	2 D	O	R	realidad contextual
EMC4	4 D	O	R	realidad de sujetos
MID1	2 D	O	R	vida de centro educativo
MID1	8 D	O	R	práctica
MID1	14 D	O	R	sistema educativo real en centros
MID2	10 D	O	R	Práctica
MID3	2 D	O	R	marco institucional del centro
MID3	6 D	O	R	realidad educativa
MID3	16 D	O	R	resultados alcanzados
MID5	6 D	O	R	demás componentes del <u>proceso educ.</u>
PEE1	4 D	O	R	prácticas
THE1	3 D	O	R	que se <u>práctica en idealidad</u>
			Cuenta R	32
DCS3	2 D	O	T	<u>integración conocimiento científico y</u>
DEX2	2 D	O	T	distancia teoría y práctica
DOE1	7 D	O	T	teoría y práctica
DOE2	8 D	O	T	teoría y práctica
DOE6	2 D	O	T	<u>teoría y práctica</u>
EMC1	1 D	O	T	lo teórico a realidad escolar
			Cuenta T	6
DCS1	3 D	P	AC	<u>Adecuar a práctica</u>
DCS1	1 D	P	AC	Acercar
DCS3	1 D	P	AC	<u>Establecer vías</u>
DCS4	1 D	P	AC	<u>Proporcionar</u>
DCS4	3 D	P	AC	Enfrentar
DCS4	5 D	P	AC	<u>Ofrecer posibilidad de aplicar</u>
DLL1	1 D	P	AC	Poner en contacto con
DOE3	5 D	P	AC	Guiar
DOE4	1 D	P	AC	Acercar
DOE5	1 D	P	AC	<u>Ayudar</u>
DOE5	3 D	P	AC	Facilitar
DOE8	12 D	P	AC	<u>Generar</u>
EMC1	2 D	P	AC	Orientar
EMC2	8 D	P	AC	Generar
EMC3	3 D	P	AC	<u>enfrentar</u>
EMC4	1 D	P	AC	Enfrentar con
EMC4	3 D	P	AC	acercamiento a
MID2	1 D	P	AC	Formar

MID3	5	D	P	AC	Diagnosticar
MID4	1	D	P	AC	Generar
PEE1	3	D	P	AC	Supervisar
PEE1	7	D	P	AC	orientar
PEE1	9	D	P	AC	Dar recursos
PEE1	12	D	P	AC	redirigir
PEE1	13	D	P	AC	facilitar y favorecer
THE2	1	D	P	AC	Poner en contacto *con ambiente
THE4	3	D	P	AC	Servir de puente * entre teóricos y pcos.
THE4	5	D	P	AC	Proporcionar
				Cuenta AC	28
DCE1	1	D	P	HC	Tomar contacto
DCE1	5	D	P	HC	Intervenir
DCE2	1	D	P	HC	Aplicar * a situaciones reales
DCE2	4	D	P	HC	Modificar
DCS2	1	D	P	HC	Poner en funcionamiento
DLL2	3	D	P	HC	Transformar
DLL4	2	D	P	HC	seguridad
DMA1	1	D	P	HC	mostrarte ante auditorio
DMA2	3	D	P	HC	Poner en práctica
DMA3	1	D	P	HC	Tomar contacto
DMA3	3	D	P	HC	Adquirir soltura
DOE1	8	D	P	HC	Llevar a realidad
DOE2	10	D	P	HC	Iniciarse en
DOE2	14	D	P	HC	Adquirir
DOE4	3	D	P	HC	Ejercitarse
DOE5	6	D	P	HC	Contribuir
DOE6	10	D	P	HC	posibilidad de relacionarse
DOE7	1	D	P	HC	Llevar a práctica
DOE7	5	D	P	HC	saber adaptar * a contexto real
DOE8	9	D	P	HC	Iniciar desarrollo
DOE9	1	D	P	HC	Iniciación
DOE9	4	D	P	HC	participación en práctica
EMC3	11	D	P	HC	Adquisición de
EMC4	5	D	P	HC	como se produce interacción docente
MID1	4	D	P	HC	convivir
MID3	1	D	P	HC	concrección profesional
PEE1	5	D	P	HC	Modificar
PEE2	1	D	P	HC	Completar
THE1	5	D	P	HC	anotar
THE1	8	D	P	HC	Resolver
THE4	1	D	P	HC	Completar
				Cuenta HC	31
DCE1	3	D	P	HR	Analizar
DCE1	7	D	P	HR	Desarrollar
DCS1	1	D	P	HR	Conocer
DCS1	8	D	P	HR	desarrollar
DEX2	1	D	P	HR	comprenda
DLL2	1	D	P	HR	Asumir
DLL2	7	D	P	HR	Reflexionar sobre
DLL2	9	D	P	HR	Ser consciente
DLL2	11	D	P	HR	Saber
DLL2	12	D	P	HR	aceptar

DMA1	2	D	P	HR	Contrastar
DMA1	4	D	P	HR	sentir
DMA2	1	D	P	HR	conocer "in situ"
DOE1	1	D	P	HR	Observar in situ
DOE1	3	D	P	HR	Desarrollar
DOE1	6	D	P	HR	Contrastar e integrar
DOE2	1	D	P	HR	Conocimiento <u>directo</u>
DOE2	3	D	P	HR	Contraste o prueba
DOE2	5	D	P	HR	Reflexión crítica sobre
DOE2	7	D	P	HR	Relacionar
DOE2	12	D	P	HR	Desarrollo de
DOE3	1	D	P	HR	Observar
DOE3	3	D	P	HR	Analizar
DOE3	6	D	P	HR	observaciones
DOE3	9	D	P	HR	Conocer
DOE3	10	D	P	HR	comprender
DOE5	4	D	P	HR	contraste/reconstrucción conocimiento
DOE6	1	D	P	HR	contrasten
DOE6	4	D	P	HR	Conocer
DOE6	7	D	P	HR	Conocer
DOE6	13	D	P	HR	observar
DOE7	8	D	P	HR	desarrollarlo
DOE8	1	D	P	HR	Desarrollar
DOE8	4	D	P	HR	Integrar
DOE9	3	D	P	HR	Observación y
DOE9	5	D	P	HR	Desarrollar
DOE9	7	D	P	HR	Ser
EMC2	1	D	P	HR	Desarrollar
EMC2	5	D	P	HR	Integrar
EMC2	9	D	P	HR	conocimientos sobre alumnos
EMC3	5	D	P	HR	Aprender a
EMC3	7	D	P	HR	Aprender a
EMC3	9	D	P	HR	Aprender a
MID1	3	D	P	HR	conocer
MID1	7	D	P	HR	reflexione
MID1	11	D	P	HR	conocer <u>alumnado del centro</u>
MID1	13	D	P	HR	enjuiciamiento
MID2	3	D	P	HR	desde <u>pdv práctico</u>
MID2	5	D	P	HR	Observar
MID3	7	D	P	HR	Planificar
MID3	17	D	P	HR	Participar como observador
MID4	3	D	P	HR	conocimiento tco. centrado en pca.
MID5	2	D	P	HR	sean capaces de contrastar
PEE1	1	D	P	HR	Relacionar
PEE1	6	D	P	HR	clasificar
PEE1	10	D	P	HR	recordar
SVI1	1	D	P	HR	Conocimiento real
THE1	4	D	P	HR	Observar
THE1	6	D	P	HR	cotejar
THE2	3	D	P	HR	aprender
THE2	4	D	P	HR	desarrollar en práctica teoría educativa
				Cuenta HR	61
DOE7	4	R	C	C	es necesario

				Cuenta C		1
DOE3	8	R	J	J	fomentar actitud de autoformación	
MID5	4	R	J	J	que le permitan realizar	
THE1	7	R	J	J	problemas de falta de aplicabilidad	
THE2	6	R	J	J	Si es eficaz excelente	
				Cuenta J		4
				Cuenta		300

VARIABLE N° 2					RESPUESTAS CLASIFICADAS
PROF	r	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DLL3	1	%	%	%	N.S.
DOE3	1	%	%	%	N.C.
EMC3	1	%	%	%	NC
			Cuenta %		3
DEX1	1	&	&	&	Dibujo
DLL2	2	&	&	&	son excepciones
			Cuenta &		2
DCE1	1	D	I	I	escasa
DCS1	1	D	I	I	Escasa
DCS2	3	D	I	I	poco en común
DCS4	1	D	I	I	No demasiada
DMA2	1	D	I	I	Poca
DOE2	1	D	I	I	muy poca.
DOE9	3	D	I	I	escasa
EMC1	1	D	I	I	escasa
EMC4	1	D	I	I	Muy poca
MID2	1	D	I	I	muy poca.
MID4	1	D	I	I	parcial
PEE1	1	D	I	I	Muy escasa
SVI1	1	D	I	I	no mucha
			Cuenta I I		13
DCS2	2	D	I	N	caminos diferentes
DLL2	1	D	I	N	Divorcio
DOE4	1	D	I	N	independientes
DOE5	1	D	I	N	Ninguna.
DOE7	1	D	I	N	ninguna
DOE8	1	D	I	N	No existe
			Cuenta I N		6
DMA3	2	D	I	S	muy relacionado.
DOE6	1	D	I	S	mucha importancia
THE1	1	D	I	S	Bastante
THE2	1	D	I	S	suficiente
			Cuenta I S		4
DCS3	2	D	N	A	circunstancial
DOE9	2	D	N	A	difusa
MID5	1	D	N	A	constante
MID5	2	D	N	A	equilibrada
MID5	3	D	N	A	y programada
THE3	1	D	N	A	desigual
			Cuenta N A		6
DCE2	1	D	N	C	se realiza el Practicum.
DLL4	1	D	N	C	realidad de teorías dadas en c.
MID4	3	D	N	C	etapa intermedia
			Cuenta N C		3
DMA1	1	D	N	F	semilla chiquitita
DOE1	1	D	N	F	medio de Formación
THE4	1	D	N	F	asignatura
			Cuenta N F		3
DCE1	2	D	N	I	institucional

DCS4	2	D	N	I	en teoría si conexión	
DOE9	1	D	N	I	institucional	
MID3	1	D	N	I	impluesta por exigencias gestión	
SVI1	2	D	N	I	teóricamente sí	
THE1	3	D	N	I	dada por redactores	
				Cuenta N I		6
DOE7	3	D	P	C	para que sea más coherente	
				Cuenta P C		1
DLL1	1	D	P	P	llevar a práctica la teoría	
DMA3	1	D	P	P	llevar a práctica teoría	
DOE1	2	D	P	P	contrastar formación teórica	
EMC2	1	D	P	P	puesta en práctica de Enseñanzas	
EMC2	2	D	P	P	Tomar contacto con la realidad	
MID5	4	D	P	P	controlar/comprobar relación tº-pca	
				Cuenta P P		6
DCS1	2	R	C	C	mal articulada	
DCS2	1	R	C	C	debería existir.	
DCS3	1	R	C	C	planes mal pensados impiden	
DCS4	3	R	C	C	en realidad no se percibe	
DEX2	1	R	C	C	desvincula al alumno	
DOE4	2	R	C	C	desde fuera no se ve conexión.	
DOE5	2	R	C	C	Didáctica de 1º sin práctica.	
DOE7	2	R	C	C	no orientado hacia análisis y autorreflexión sobre la practica	
DOE8	2	R	C	C	No es foco del plan de estudios	
MID1	2	R	C	C	No se ha dado a conocer el plan.	
MID4	2	R	C	C	No integrado en el programa,	
PEE2	1	R	C	C	No muy flexible	
SVI1	3	R	C	C	con esfuerzo y dedicación	
THE1	2	R	C	C	mayor consenso académico	
THE2	2	R	C	C	adolesce de entusiasmo /seguimiento	
THE3	2	R	C	C	depende de valoración de profesores	
				Cuenta R C		16
DOE5	3	R	J	J	acumular dificulta conexión tº-pca.	
MID1	1	R	J	J	No conozco plan	
MID3	2	R	J	J	recaen sobre departamentos	
THE3	3	R	J	J	los alumnos perciben informaciones contradictorias	
				Cuenta R J		4
				Cuenta general		73

VARIABLE Nº 3				RESPUESTAS CLASIFICADAS
PROF	r	E	1n 2n	REDUCCIÓN
DLL3	1	%	% %	NC
DMA2	1	%	% %	N.C.
PEE2	1	%	% %	N.C.
			Cuenta %	3
DEX1	1	&	& &	dibujo
THE2	1	&	& &	
			Cuenta &	2
DCS2	1	D	C A	condiciones que propone Reforma
DCS3	4	D	C A	Estimulados: económica/profesionalmente
DLL1	1	D	C A	regulación de requisitos (LOGSE)
DOE1	6	D	C A	Convenio Centros y la Universidad.
DOE6	3	D	C A	requisitos de idoneidad (MEC/MINISTERIO)
DOE8	3	D	C A	compromiso para tres años
EMC4	1	D	C A	convenio institucional sólido
MID1	1	D	C A	seleccionado por Facultad
MID5	1	D	C A	selección por Facultad
			Cuenta C A	9
DCE1	4	D	C D	Proyectos de innovación
DCE2	1	D	C D	Profesorado equilibrado
DCE2	4	D	C D	Ninguna relación con los alumnos del P.
DCS2	5	D	C D	play-back*
DLL2	2	D	C D	proyectos de investigación
DLL4	1	D	C D	Abiertos a las nuevas corrientes.
DOE1	5	D	C D	Centros abiertos que participen en programas de
DOE1	7	D	C D	Conocer el Plan de Formación de los alumnos
DOE2	1	D	C D	Proyecto educativo de calidad.
DOE2	4	D	C D	Profesorado competente
DOE3	3	D	C D	Proyecto.
DOE3	4	D	C D	dejar hacer para poder aprender a aprender.
DOE5	2	D	C D	Proyecto de investigación
DOE5	3	D	C D	innovadores
DOE5	4	D	C D	desarrollo del conocimiento práctico
DOE6	4	D	C D	profesorado competente
DOE6	5	D	C D	profesorado reciclado
DOE7	1	D	C D	formación específica como orientador
DOE7	2	D	C D	diseño y desarrollo curricula autónomo
DOE7	3	D	C D	ayudar alumnos en diseño
DOE8	1	D	C D	calidad de enseñanza/innovación
EMC1	5	D	C D	ejercicio previo de deocencia en escuela
EMC2	6	D	C D	atender debidamente a alumnos
EMC3	2	D	C D	atención a profesores
MID3	1	D	C D	en coconrancia con el modelo de profesor
MID3	3	D	C D	conexión via departamental
MID3	4	D	C D	diseño compartido
PEE1	1	D	C D	recoger realidad educativa
SVI1	3	D	C D	metodología innovadora

SVI1	4	D	C	D	a través de tutores	
THE2	5	D	C	D	formación previa	
THE3	3	D	C	D	plan de acogida	
				Cuenta C D		32
DCE2	3	D	C	E	Medios adecuados	
DCS1	1	D	C	E	todos los niveles educativos	
DCS1	2	D	C	E	instalaciones	
DCS3	6	D	C	E	capacidad	
DLL4	2	D	C	E	Edificios estructuralmente abiertos,	
DOE1	2	D	C	E	Completos en cuanto a niveles	
DOE1	4	D	C	E	servicios y elementos necesarios	
DOE4	1	D	C	E	distintos niveles del sistema educativo	
DOE6	2	D	C	E	disponer de medios necesarios	
DOE9	1	D	C	E	ninguno técnico o educativo	
EMC1	2	D	C	E	espacios adecuados	
EMC1	3	D	C	E	organización	
EMC2	7	D	C	E	desarrollo adecuado de especialidades	
MID4	2	D	C	E	distancia prudencial	
SVI1	2	D	C	E	equipamiento técnico/pedagógico	
THE4	2	D	C	E	Estabilidad	
				Cuenta C E		16
DCE2	5	D	C	O	No politizado	
DMA3	1	D	C	O	Funcionar únicamente	
DOE1	3	D	C	O	Funcionamiento normal	
DOE2	2	D	C	O	Funcionamiento bueno.	
DOE6	1	D	C	O	organización y funcionamiento	
				Cuenta C O		5
DCS4	1	D	D	A	profesores dispuestos a participación	
DCS4	2	D	D	A	profesor dispuesto a enseñar problemas comunes	
DMA1	1	D	D	A	Dispuestos a colaborar	
DOE2	3	D	D	A	Implicación en el plan de Prácticas	
DOE3	1	D	D	A	Actitud receptiva a alumnos	
DOE3	2	D	D	A	receptivo a innovación	
DOE7	4	D	D	A	disponibilidad temporal	
DOE8	2	D	D	A	actitud positiva	
EMC1	1	D	D	A	buena disposición profesorado	
MID1	3	D	D	A	preocupados por formación de alumnos	
MID2	1	D	D	A	actitud positiva de profesorado hacia alumnos de prácticas	
MID4	1	D	D	A	deseo de colaborar	
THE1	1	D	D	A	deseo de colaborar	
				Cuenta D A		13
DCE1	1	D	D	C	Voluntariedad	
DCE1	3	D	D	C	Co-responsabilidad en elaboración de plan	
DCS2	2	D	D	C	coordinación entre tutores	
DCS2	4	D	D	C	unificar criterios	
DEX2	1	D	D	C	Relación absoluta	
DLL2	1	D	D	C	corresponsabilidad	
DOE5	1	D	D	C	<u>colaborar con centros departamentos</u>	
DOE9	2	D	D	C	<u>colaboración expresa y obligatoria</u>	
MID5	2	D	D	C	colaboración tutores	

MID5	3	D	D	C	intercambio de ideas	
MID5	4	D	D	C	Ayuda mutua entre instituciones.	
SVI1	1	D	D	C	Abiertos y colaboradores	
THE3	1	D	D	C	querer colaborar	
THE4	1	D	D	C	Profesores dispuestos a colaborar.	
				Cuenta D C		14
DCS3	1	D	D	R	Libres al recibir alumnado	
DOE6	6	D	D	R	asumir tutoría	
MID1	4	D	D	R	compromiso en tutorización	
THE2	2	D	D	R	conscientes de responsabilidad	
THE2	4	D	D	R	aceptar compromiso	
THE3	2	D	D	R	asumir compromiso	
THE4	5	D	D	R	asumiendo papel de formadores	
				Cuenta D R		7
DCS3	3	R	C	C	Raramente planteamientos más positivos.	
DCS3	7	R	C	C	si no se dan requisitos 1º y 2º, difícilmente 3º	
DOE2	6	R	C	C	compromiso de la administración	
MID2	3	R	C	C	actualmente actitud negativa	
				Cuenta R C		4
DCE1	2	R	J	J	si no se quiere, difícilmente se podrá mejorar.	
DCE1	5	R	J	J	potencialidad formativa	
DCE2	2	R	J	J	profesores actualizados	
DCS1	3	R	J	J	pasar por todos los niveles	
DCS2	3	R	J	J	beneficio formación alumno en pcas.	
DCS3	2	R	J	J	convenio actual MEC-UCM plantea adopción de alumnado rutinaria, inconsecuente.	
DCS3	5	R	J	J	¿Por qué en Hospitales, Juzgados, etc,... los profesionales reciben una "venia docendi"? y una remuneración y en la enseñanza no?) .	
DCS4	3	R	J	J	enfrentarse con hechos, no anécdotas	
DEX2	2	R	J	J	desarrollar factor humano	
DOE1	1	R	J	J	van a ser los primeros "modelos"	
DOE7	5	R	J	J	orientar en diseño y desarrollo del diseño.	
EMC1	4	R	J	J	posibilitar unas buenas prácticas	
EMC3	1	R	J	J	reflejo de realidad, luego no requisitos	
EMC4	2	R	J	J	gestionado por Universidad	
MID1	2	R	J	J	tras estudio en profundidad	
MID2	2	R	J	J	lograr actitud positiva	
MID2	4	R	J	J	revierte en formación	
MID3	2	R	J	J	si discrepan del modelo, práctica negativa.	
PEE1	2	R	J	J	tienen sus ventajas, tanto si son buenos como malos.	
PEE1	3	R	J	J	menor buenos	
THE1	2	R	J	J	deseo de mejorar	
THE2	3	R	J	J	remuneración	
				Cuenta R J		22
				Cuenta		128

VARIABLE Nº 4					RESPUESTAS CLASIFICADAS
PROF	r	E	CO	COD.	REDUCCIÓN
DLL3	1	%	%	%	N.C.
DMA2	1	%	%	%	N.C.
			Cuenta %		2
DCE1	4	&	&	&	&
DEX1	1	&	&	&	dibujo
MID3	1	&	&	&	
			Cuenta &		2
DOE3	1	D	A	?	postura de dejar hacer
MID2	1	D	A	?	necesaria y adecuada
			Cuenta A?		2
DCE1	2	D	A	C	colaboración con departamentos
DCS2	1	D	A	C	coordinación
DCS4	1	D	A	C	coordinación
DLL2	2	D	A	C	corresponsabilidad
DOE3	2	D	A	C	corresponsabilidad.
DOE4	1	D	A	C	Aportación mútua
DOE5	1	D	A	C	estrecha
DOE6	1	D	A	C	reciprocidad.
DOE7	1	D	A	C	coordinación con Facultad
DOE8	1	D	A	C	colaboración con Universidad
DOE9	1	D	A	C	colaboración
DOE9	2	D	A	C	igualdad
EMC1	1	D	A	C	conocimiento mútuo
EMC4	3	D	A	C	Total colaboración.
MID1	1	D	A	C	muy estrecha y directa.
MID1	3	D	A	C	igualdad.
MID1	4	D	A	C	aprendizaje mutuo.
MID2	3	D	A	C	estrecha relación
MID5	1	D	A	C	Colaboracion entre tutores.
MID5	3	D	A	C	Ayuda mutua entre instituciones.
PEE2	2	D	A	C	colaboración mutua.
THE1	2	D	A	C	Total, natural, cordial,... ¿ qué otra ?
THE4	1	D	A	C	Diálogo científico
			Cuenta AC		23
EMC2	1	D	A	R	convenio entre el MEC y la UCM.
MID5	4	D	A	R	Convenio formal que lo posibilite.
			Cuenta AR		2
DEX2	1	D	E	C	absoluta
DLL1	1	D	E	C	continuada
DLL2	1	D	E	C	Cooperación continua
EMC4	1	D	E	C	Importante
MID1	2	D	E	C	concimiento continuo.
PEE1	1	D	E	C	Fluida y continua.
THE3	1	D	E	C	reuniones previstas
			Cuenta EC		7
EMC3	2	D	E	D	reunión con profesores
			Cuenta ED		1
DCE2	1	D	P	?	profesional

DCS1	1 D	P	?	comparación médica
EMC1	2 D	P	?	adaptar al alumno
MID2	2 D	P	?	conseguir objetivos
Cuenta P?				4
DEX2	2 D	P	H	desarrollar factor humano
DMA1	1 D	P	H	Charla profesores y tutor.
DMA3	1 D	P	H	personal
DOE5	2 D	P	H	participación en departamentos
MID5	2 D	P	H	Intercambio de ideas entre tutores.
SVI1	1 D	P	H	Directa a través de los tutores, directores y profesores.
Cuenta PH				6
DOE7	3 D	P	I	Conocer y colaborar en el diseño
EMC1	3 D	P	I	información trabajo del alumno
THE2	1 D	P	I	formativa
Cu				3
DCE1	1 D	P	O	institucional
DCS2	2 D	P	O	retroacción
DCS2	3 D	P	O	intercambio de criterios
DLL4	1 D	P	O	institucional
DOE7	4 D	P	O	coordinación en el seguimiento.
DOE8	2 D	P	O	Compromiso
MID2	5 D	P	O	organización, planificación y medios .
THE2	3 D	P	O	remunerativa
Cuenta PO				8
DCE1	3 D	P	P	proyectos de innovación
DCS2	4 D	P	P	proyectos de colaboración
DLL2	3 D	P	P	proyectos de investigación/acción.
DOE7	2 D	P	P	coordinación en plan de formación.
MID4	2 D	P	P	desarrollar proyectos de investigación colaborativa.
Cuenta D P				5
DOE1	1 R	C	C	doble teoría
THE1	1 R	C	C	pregunta innecesaria,
DLL1	2 R	C	C	integración del tutor en actividades escolares.
DOE2	3 R	C	C	Recuperar figura del Regente
Cuenta R C				4
MID4	1 R	J	J	ser centro de <u>experimentación</u>
DCS1	2 R	J	J	<u>status de centros</u> adscritos
DOE2	2 R	J	J	mayor <u>competencia de centros</u>
DOE6	2 R	J	J	intercambio de experiencias: investigación-
EMC4	2 R	J	J	para sacar el mejor producto.
MID3	2 R	J	J	los profesores tutores de aula serían los auténticos <u>profesores asociados</u>
THE2	2 R	J	J	explicación y competencias.
THE3	2 R	J	J	abierta
THE4	2 R	J	J	para beneficio de ambas partes
DOE2	4 R	J	J	comentario médico
Cuenta R J				10
Cuenta general				80

VARIABLE Nº 5					RESPUESTAS CLASIFICADAS
PROF	r	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DLL3	1	%	%	%	
				Cuenta %	1
DEX1	1	&	&	&	
PEE2	1	&	&	&	
				Cuenta &	2
DCS1	1	D	V	A	1,5 años
DCE1	2	D	V	A	50%
DCE2	1	D	V	A	50%
DLL2	1	D	V	A	SUMA
DMA2	1	D	V	A	SUMA
DOE2	1	D	V	A	35%
DOE5	1	D	V	A	50%
DOE6	1	D	V	A	75%
DOE7	1	D	V	A	50%
MID1	1	D	V	A	50%
MID3	1	D	V	A	40%
MID4	1	D	V	A	50%
THE1	2	D	V	A	50%
				Cuenta V A	13
DLL4	1	D	V	B	3,5 m
DOE3	3	D	V	B	3m
EMC1	1	D	V	B	SUMA
EMC2	1	D	V	B	15%
PEE1	2	D	V	B	3 m
PEE2	2	D	V	B	10%
SVI1	1	D	V	B	1C
				Cuenta V B	7
DCS3	1	D	V	M	25%
DEX2	1	D	V	M	SUMA
DLL1	1	D	V	M	1/4.
DMA1	1	D	V	M	1/5.
DMA3	1	D	V	M	SUMA
DOE1	3	D	V	M	total 20%
DOE4	1	D	V	M	1/3.
DOE8	1	D	V	M	20%
DOE9	1	D	V	M	33,30%
EMC3	1	D	V	M	1A
EMC4	1	D	V	M	1/3.
MID2	1	D	V	M	1/3.
MID5	1	D	V	M	SUMA
THE2	1	D	V	M	SUMA
THE3	1	D	V	M	25%
THE4	1	D	V	M	1/3.
DCS2	1	D	V	M	1/4.
				Cuenta V M	17
DCS4	1	R	C	C	insuficiente
DCE1	1	R	C	C	integrado teoría
DOE3	1	R	C	C	adecuado 3°

DOE3	2 R	C	C	insuficiente 2°
			Cuenta R C	4
DOE1	1 R	J	J	&
DOE1	2 R	J	J	&
DOE7	2 R	J	J	sobre reflexión
PEE1	1 R	J	J	
SVI1	2 R	J	J	
THE1	1 R	J	J	depende nivel alumno
			Cuenta R J	6
			Cuenta	50

VARIABLE Nº 6					RESPUESTAS CLASIFICADAS
PROF	r	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DLL3	1	%	%	%	N. C.
PEE2	1	%	%	%	N.C
			2	Cuenta %	2
DCS3	1	&	&	&	describe situación actual
DEX1	1	&	&	&	&
DOE7	2	&	&	&	1º observación y análisis
DOE7	3	&	&	&	2º autoanálisis
DOE7	4	&	&	&	3º diseño y desarrollo curricular
			5	Cuenta &	5
DLL1	1	D	C	H	distribución homogénea
EMC2	2	D	C	H	50% generalista 50% especialista
MID5	3	D	C	H	3º 40%
THE1	6	D	C	H	3º segun t
			4	Cuenta C H	4
DCE2	2	D	C	P	3º 1ºc y 2ºc
DCS1	3	D	C	P	4º 1a
DCS1	6	D	C	P	4º t
DCS2	1	D	C	P	observación
DCS3	5	D	C	P	3º 10s
DCS4	5	D	C	P	3º resto -
DEX2	4	D	C	P	4º todo
DLL2	6	D	C	P	4º completo
DLL4	3	D	C	P	3º 2,5 m
DMA1	1	D	C	P	3º 12s
DMA2	4	D	C	P	3º 75%
DMA3	3	D	C	P	3º segun c
DOE1	4	D	C	P	3º 10s
DOE3	3	D	C	P	3º 3m
DOE5	2	D	I	P	
DOE6	3	D	C	P	3º 8s
DOE8	1	D	C	P	progresiva
DOE8	4	D	C	P	3º 20 créditos
DOE9	1	D	C	P	progresión geométrica
EMC1	3	D	C	P	4º todo (3)
EMC4	1	D	C	P	progresiva
MID2	3	D	C	P	3º 1/2 curso
MID3	4	D	C	P	3º 12 s
PEE1	2	D	C	P	3º 3m
THE1	4	D	C	P	3º 30%
THE3	2	D	C	P	3º 15%
THE4	1	D	C	P	progresivo
THE4	4	D	C	P	3º 1 t
			28	Cuenta C P	27
DCS2	2	D	I	A	participación
DOE2	3	D	I	A	4º completo
DOE6	1	D	I	A	observación
EMC2	1	D	I	A	4º 1 año
EMC3	4	D	I	A	3º todo
SVI1	1	D	I	A	ultimo cuatrim.
			6	Cuenta I A	6

DCE1	1	D	I	P	todos cursos	
DLL1	2	D	I	P	intercalado con teoría	
DOE4	1	D	I	P	paralela teoría	
DOE5	2	D	I	P	periodos en facultad/escuela	
MID2	4	D	I	P	3º intermitente 15 d tº/ 15 d pca.	
MID3	1	D	I	P	toda carrera	
MID4	1	D	I	P	integrado	
7 Cuenta I P						7
DCE2	3	R	C	C	distribución imposible con plan actual	
DCS4	1	R	C	C	actual es insuficiente	
2 Cuenta R C						2
DCE2	4	R	J	J	RJ	
DCS4	6	R	J	J	2º inicio	
DCS4	7	R	J	J	las clases estan ya en marcha	
DOE1	1	R	J	J	1º observación.	
DOE1	5	R	J	J	CCTV	
DOE2	1	R	J	J	reales 35%	
DOE2	2	R	J	J	laboratorio 5%	
DOE2	4	R	J	J	seminarios paralelos	
DOE5	1	R	J	J	contraste y reconstrucción de conocimiento	
DOE7	1	R	J	J	RJ	
EMC3	3	R	J	J	asumir responsabilidad de grupos diferentes	
MID1	1	R	J	J	conjugan tº y pca	
MID1	2	R	J	J	1º acercamiento	
MID1	3	R	J	J	2º conocer ciclos	
MID1	4	R	J	J	3º especialidad	
THE1	1	R	J	J	clases prácticas	
THE1	2	R	J	J	simulación	
Cuenta R J						17
DCS1	4				2º i	
DCS1	5				3º f	
DCS3	2					
DCS3	3				1º 4s	
DCS3	4				2º 6s	
DCS4	2				observación	
DCS4	3				1º 1s	
DCS4	4				2º 3s	
DEX2	1				1º 0	
DEX2	2				2º 0	
DEX2	3				3º 20%	
DLL2	3				1º 25%	
DLL2	4				2º 50%	
DLL2	5				3º 50%	
DLL4	1				1º 15 d	
DLL4	2				2º 15 d	
DMA1	1				2º 3s	
DMA2	2				1º 30%	
DMA2	3				2º 50%	
DMA3	1				3º 1c	
DMA3	2				2º 1:03	
DOE1	2				1º 1s	
DOE1	3				2º 2s	
DOE3	1				1º 1,5	

DOE3	2			2° 3m
DOE6	2			generalistas
DOE8	2			1° 8 créditos
DOE8	3			2° 15 créditos
EMC1	1			2° 2s (1)
EMC1	2			3° 3m (2)
EMC1	4			localizar (1)
DCE2	1			2° 2° c
PEE1	1			1° contacto
THE1	5			2° tercer t.
DCS1	1			2° 3m
DCS1	2			3° 3m
EMC1	5			localizar (2)
EMC1	6			localizar (3)
MID2	1			1° 1m
MID2	2			2° 1m
MID3	2			2° 3semamas
MID3	3			inmersión
MID5	2			2° 40%
THE1	3			2° 15%
THE3	1			2° 10%
THE4	2			1° 15d
THE4	3			2° 1m
			Cuenta b	48
		76	Cuenta	117

VARIABLE Nº 7					RESPUESTAS CLASIFICADAS
PROF	r	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DEX2	1	%	%	%	N.C.
DLL2	1	%	%	%	N.C.
DLL3	1	%	%	%	N.C.
DMA2	4	%	%	%	N.C.
				Cuenta %	4
DEX1	1	&	&	&	dibujo
DCS3	1	&	&	&	cuestión 10 (porcentajes)
DOE4	1	&	&	&	ya señaladas
				Cuenta &	3
DOE9	6	*	*	*	
				Cuenta *	0
DCE2	3	D	A	E	enseñanza
DCS1	2	D	A	E	enseñar
DCS4	1	D	A	E	Supervisar
DCS4	3	D	A	E	dirigir
DLL1	1	D	A	E	Evaluación
DOE1	1	D	A	E	planificar
DOE1	3	D	A	E	Informar
DOE1	4	D	A	E	Motivar
DOE1	8	D	A	E	Supervisar
DOE1	9	D	A	E	evaluar
DOE2	2	D	A	E	evaluar
DOE2	7	D	A	E	Introducir
DOE3	3	D	A	E	Diagnosticar
DOE3	5	D	A	E	Contrastar
DOE6	1	D	A	E	Enseñar
DOE6	2	D	A	E	Guiar
DOE6	3	D	A	E	Dirigir
DOE7	5	D	A	E	Introducir prácticum.
DOE7	6	D	A	E	Coordinar universidad con centro.
DOE7	9	D	A	E	Manifestar al tutor de aula .
DOE9	2	D	A	E	Participar
EMC1	3	D	A	E	guiar
EMC1	9	D	A	E	evaluar
EMC2	3	D	A	E	Supervisar
EMC2	5	D	A	E	Enseñar
EMC2	6	D	A	E	Evaluar
MID1	5	D	A	E	actuaciones del alumno
MID1	5	D	A	E	Evaluar
MID2	4	D	A	E	Comprobar
MID2	5	D	A	E	Evaluar
MID3	1	D	A	E	Planificar
MID3	4	D	A	E	Informar a futuros profesores
MID3	11	D	A	E	Evaluar
MID4	1	D	A	E	Diagnosticar
MID4	3	D	A	E	Evaluar
MID5	1	D	A	E	enseñar
SV11	3	D	A	E	evaluar
THE1	9	D	A	E	evaluar
THE2	1	D	A	E	Enseñar.

THE2	3	D	A	E	Dirigir	
THE2	4	D	A	E	corregir	
THE2	6	D	A	E	Evaluar.	
				Cuenta A E		42
DCE2	5	D	A	F	orientación	
DCS1	1	D	A	F	Orientar	
DCS1	3	D	A	F	supervisar	
DCS1	4	D	A	F	evaluar	
DCS2	2	D	A	F	ayudar a comprender	
DCS2	3	D	A	F	guiar	
DCS2	5	D	A	F	asesorar	
DCS2	6	D	A	F	evidenciar	
DCS4	2	D	A	F	orientar	
DLL1	2	D	A	F	orientación	
DLL4	1	D	A	F	incitar	
DMA3	2	D	A	F	orientar	
DOE1	5	D	A	F	Motivar	
DOE1	6	D	A	F	ayudar	
DOE1	7	D	A	F	orientar	
DOE2	5	D	A	F	Alentar	
DOE3	1	D	A	F	Facilitar	
DOE3	2	D	A	F	Orientar	
DOE3	6	D	A	F	Instrumento humano de mejora.	
DOE4	2	D	A	F	Orientar	
DOE4	9	D	A	F	Aportar	
DOE4	11	D	A	F	Ayudar	
DOE5	1	D	A	F	Orientar	
DOE5	2	D	A	F	ayudar	
DOE6	4	D	A	F	Tutelar	
DOE7	7	D	A	F	Orientar	
DOE8	2	D	A	F	2° orientar	
DOE8	5	D	A	F	3° orientar sobre aplicación	
DOE9	4	D	A	F	orientación	
EMC1	4	D	A	F	asesorar	
EMC1	8	D	A	F	aconsejar	
EMC2	1	D	A	F	Orientar	
EMC2	2	D	A	F	aconsejar	
EMC3	1	D	A	F	orientar	
EMC3	2	D	A	F	comentar	
EMC4	2	D	A	F	Facilitador de realidad	
EMC4	3	D	A	F	facilitar	
MID1	1	D	A	F	Orientar	
MID2	1	D	A	F	Aconsejar	
MID2	2	D	A	F	Ayudar	
MID2	3	D	A	F	Orientar	
MID3	6	D	A	F	Informar	
MID3	8	D	A	F	Orientar	
MID4	2	D	A	F	Orientar	
MID4	4	D	A	F	Aconsejar	
MID5	2	D	A	F	ayudar	
SVI1	1	D	A	F	orientar	
THE1	1	D	A	F	Dar a conocer	

THE1	2 D	A	F	estudiar con alumnos	
THE3	1 D	A	F	supervisar	
THE3	3 D	A	F	Plantear	
THE3	5 D	A	F	Abrir caminos	
THE3	6 D	A	F	Animar al trabajo	
THE4	1 D	A	F	Facilitar	
THE4	3 D	A	F	ayuda	
			Cuenta A F		55
DCE2	1 D	A	R	Observación:	
DLL1	3 D	A	R	evaluación	
DMA1	2 D	A	R	indicar alternativas	
DMA3	1 D	A	R	aconsejar	
DOE2	1 D	A	R	analizar	
DOE2	10 D	A	R	Asesorar	
DOE3	4 D	A	R	Apoyar	
DOE4	5 D	A	R	Reflexionar	
DOE7	11 D	A	R	Realizar seguimiento	
DOE8	7 D	A	R	Seguimiento directo	
EMC1	5 D	A	R	escuchar	
EMC1	6 D	A	R	dialogar	
EMC1	7 D	A	R	vigilar	
MID1	4 D	A	R	Reflexionar	
SVI1	4 D	A	R	responsabilidad	
THE1	4 D	A	R	Recapitular	
THE2	2 D	A	R	Observar.	
			Cuenta A R		17
MID5	3 D	F	?	expuesto en 5	
PEE2	1 D	F	?	punto 10	
			Cuenta ?		2
DCS2	1 D	F	A	contacto con alumno	
DLL4	2 D	F	A	inquietudes	
DMA1	1 D	F	A	¡Animo!	
DOE2	4 D	F	A	interactuar	
DOE2	6 D	F	A	superar limitaciones	
DOE2	8 D	F	A	mundo profesional	
DOE2	9 D	F	A	preocupaciones, inquietudes, cultura profesional	
DOE4	7 D	F	A	resolver conflictos	
DOE4	10 D	F	A	referentes	
DOE5	3 D	F	A	aconsejar	
DOE7	10 D	F	A	expectativas sobre prácticum.	
EMC1	2 D	F	A	acercamiento humano	
EMC4	4 D	F	A	comunicación	
MID1	2 D	F	A	aspectos que lo requieran	
MID3	14 D	F	A	tomar decisiones justificadas	
SVI1	2 D	F	A	disponibilidad	
			Cuenta F A		16
DCE2	4 D	F	C	elabora documentación	
DCS4	5 D	F	C	trabajos a realizar	
DOE2	3 D	F	C	Modelar (enseñanza	
DOE5	5 D	F	C	reconstruir conocimiento.	
DOE5	6 D	F	C	situaciones problemáticas	

DOE8	4 D	F	C	relacionar con teoría	
EMC2	4 D	F	C	cumplimiento de obligaciones	
MID3	13 D	F	C	logro de capacidades	
THE1	5 D	F	C	Recapitular	
THE4	2 D	F	C	información	
			Cuenta F C		10
DCE2	2 D	F	E	analiza procesos	
DCE2	6 D	F	E	elabora diseños	
DCS2	4 D	F	E	análisis y sistematización	
DOE2	11 D	F	E	estrategias	
DOE4	3 D	F	E	lecturas	
DOE5	4 D	F	E	dialogo sobre problemas	
DOE8	3 D	F	E	2º interpretar realidad	
DOE8	6 D	F	E	3º analisis reflexivo del desarrollo	
DOE9	3 D	F	E	órganos/ actividades del centro	
MID3	9 D	F	E	diseño curricular	
MID3	10 D	F	E	concretando vías de solución	
THE1	6 D	F	E	programar	
THE2	5 D	F	E	fallos	
			Cuenta F E		13
DCS2	5 D	F	I	intervención en aula	
DCS2	7 D	F	I	problemas	
DCS4	4 D	F	I	problemas	
DLL1	4 D	F	I	seguimiento continuado	
DMA1	3 D	F	I	lo mejorable	
DOE4	4 D	F	I	práctica	
DOE4	6 D	F	I	proceso de aula	
DOE4	8 D	F	I	cuestionamiento de acción	
DOE4	12 D	F	I	hacerse como maestro.	
DOE7	8 D	F	I	Orientar	
EMC3	3 D	F	I	errores y aciertos	
EMC4	1 D	F	I	Presentar realidad	
MID3	2 D	F	I	desarrollo	
MID3	5 D	F	I	diferentes situaciones	
MID3	7 D	F	I	ámbito de actuación	
MID3	12 D	F	I	práctica docente	
THE1	3 D	F	I	plan	
THE1	7 D	F	I	actuaciones	
THE1	8 D	F	I	presenciar	
THE1	10 D	F	I	actuaciones	
THE3	2 D	F	I	trabajo y asistencia	
THE3	4 D	F	I	interrogantes	
THE4	4 D	F	I	proceso formativo	
			Cuenta F I		23
DCE1	1 D	F	T	todas	
DOE1	2 D	F	T	acción tutorial.	
DOE1	10 D	F	T	todo proceso.	
DOE7	12 D	F	T	todos aspectos	
SVI1	1 D	F	T	todo	
			Cuenta F T		5
MID1	6 R	C	C	no queda más remedio que hacerlo	
			Cuenta R C		1

DOE8	1 R	J	J	Depende del curso.	
DOE8	8 R	J	J	grabación	
DOE8	9 R	J	J	análisis conjunto	
DOE9	1 R	J	J	Intercambiar ideas con maestros.	
DOE9	5 R	J	J	Compartir orientación con profesor aula	
MID3	3 R	J	J	integrándose en equipo de planificación	
				Cuenta R J	6
				Cuenta	197
				general	

VARIABLE Nº 8					RESPUESTAS CLASIFICADAS
PROF	r	E	1n	2n	REDUCCIÓN
PEE1	1	%	%	%	N.C.
DEX2	1	%	%	%	N. C.
DLL2	1	%	%	%	N.C
DLL3	1	%	%	%	N.C
DMA2	1	%	%	%	N.C.
DMA3	1	%	%	%	N.C.
SVI1	1	%	%	%	N.C.
				Cuenta %	7
DEX1	1	&	&	&	dibujo.
PEE2	1	&	&	&	Un 70%.
PEE2	2	&	&	&	30% profesor del colegio.
				Cuenta &	3
DCS3	1	D	R	A	Rigor científico (contenidos)
DLL4	2	D	R	A	reflexión personal
DOE2	4	D	R	A	sugerencias para su mejora
DOE5	1	D	R	A	objetivo en apreciaciones.
DOE7	3	D	R	A	Cuestionamiento
DOE7	4	D	R	A	referencias de análisis.
DOE8	3	D	R	A	Su propio papel,
DOE9	2	D	R	A	otro punto de vista
EMC1	1	D	R	A	teoría práctica
MID1	2	D	R	A	q.profesores quieran participar
MID1	3	D	R	A	tenga en cuenta opinión
THE4	1	D	R	A	fruto de su reflexión
				Cuenta R A	12
DCS1	1	D	R	C	mínima experiencia de trabajo en centro
DLL1	1	D	R	C	capacidad para reconocer nivel de
DLL4	1	D	R	C	experiencia
DMA1	1	D	R	C	Intuición
DOE4	3	D	R	C	visión desde experiencia.
DOE6	1	D	R	C	Su experiencia teórica científica
DOE6	2	D	R	C	práctica.
THE1	1	D	R	C	experiencia
THE2	2	D	R	C	conocimientos.
THE2	3	D	R	C	experiencias
THE3	2	D	R	C	experiencia
				Cuenta R C	11
DOE9	1	D	R	F	conocimientos teóricos
EMC1	2	D	R	F	vanguardia educativa
SVI1	2	D	R	F	conocimiento
				Cuenta R F	3
DCE1	1	D	T	D	información
DCE2	1	D	T	D	dificultades encontradas y sus soluciones.
DCE2	2	D	T	D	Modificaciones para optimizar prácticum.
DCS3	2	D	T	D	intervención didáctica.
DOE2	2	D	T	D	informar acción del aspirante,
DOE6	5	D	T	D	Transmitir confianza

DOE8	1	D	T	D	Todos aspectos en que participa.
MID3	1	D	T	D	metodología
MID4	4	D	T	D	metodología
MID4	5	D	T	D	problemas de alumnos
				Cuenta T D	10
DCE2	3	D	T	E	Evaluación de alumnos/as
DCS2	2	D	T	E	evaluar alumno
DLL1	2	D	T	E	evaluar nivel de conocimientos teóricos
DOE1	2	D	T	E	valoración de trabajos
DOE1	3	D	T	E	valoración de entrevistas comentando actuaciones
DOE1	4	D	T	E	evaluación de memoria/trab. de alumno
DOE3	1	D	T	E	evaluación explicativa-informativa
DOE6	4	D	T	E	Corregir a mismos.
DOE8	7	D	T	E	resultados
EMC4	1	D	T	E	valoración del alumno.
MID1	5	D	T	E	Autoevaluación del alumno
MID2	1	D	T	E	evaluación de alumnos
MID2	2	D	T	E	su propia evaluación
MID2	4	D	T	E	lectura de trabajos
THE2	1	D	T	E	evaluación total del programa .
				Cuenta T E	15
DCS2	1	D	T	P	en coordinación con profesor tutor de aula
DLL1	3	D	T	P	aplicación práctica en su área de conocimientos
DOE1	1	D	T	P	visión y reflexión sobre actuaciones del
DOE2	3	D	T	P	señalando aspectos más fuertes,
DOE5	2	D	T	P	Facilitar realización del plan
DOE6	6	D	T	P	posibilidad de que conozca documentación
DOE7	1	D	T	P	propuestas de mejora en aspectos con limitaciones para alumno
DOE8	2	D	T	P	Organización.
DOE8	4	D	T	P	funciones adecuadas.
DOE8	5	D	T	P	plan de trabajo previsto.
DOE8	6	D	T	P	Viabilidad,
MID4	3	D	T	P	tiempo
MID5	1	D	T	P	relación con centro
THE3	1	D	T	P	puesta en común ante junta/comisión
				Cuenta T P	14
DCE1	2	D	T	S	proceso formativo seguido por estudiante
DCS3	3	D	T	S	Adecuación práctica
DCS4	1	D	T	S	evolución del alumno durante prácticum.
DOE6	3	D	T	S	Guiar y dirigir a alumnos en prácticas.
DOE7	2	D	T	S	Alternativas a resolución de problemas durante interacción.
EMC2	1	D	T	S	Orientar alumnos
MID2	3	D	T	S	a través de visitas tutoriales
				Cuenta T S	7
DOE2	6	D	T	T	compartir evaluación con tutor centro

DOE5	3	D	T	T	negociado con supervisor.	
MID1	4	D	T	T	conjuntamente con él	
MID4	6	D	T	T	relación con tutor de aula	
				Cuenta T T		4
DOE2	1	R	C	C	Más que calificación, debe	
MID4	2	R	C	C	retroalimentación que considerase	
					opiniones del tutor	
				Cuenta R C		2
DCS1	2	R	J	J	dudo que saliendo de facultad de origen	
					pueda aportar algo.	
DMA1	2	R	J	J	alumno ante tutor es como profesor	
					ante inspector	
DOE3	2	R	J	J	evite posibles errores detectados	
EMC3	1	R	J	J	es quien más puede aportar	
EMC4	2	R	J	J	parte del proceso en síntesis	
MID1	1	R	J	J	fundamental para futuro de prácticas	
MID3	2	R	J	J	profesor en formación pueda manifestar	
					su pensamiento crítico	
MID4	1	R	J	J	en reflexión de propia intervención	
				Cuenta R J		8
				Cuenta		96

VARIABLE Nº9					RESPUESTAS CLASIFICADAS
PROF	r	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DLL3	1	%	%	%	%
				Cuenta %	1
DEX1	1	&	&	&	&
				Cuenta &	1
DOE5	2	D	N	C	negociando
DOE9	1	D	N	C	compartir
EMC3	1	D	N	C	en colaboración
MID1	3	D	N	C	reuniones <u>conjuntas</u> para puesta en
MID4	3	D	N	C	consensuar plan de trabajo (entre tres
THE1	2	D	N	C	ser un matrimonio
				Cuenta N C	6
DOE1	1	D	N	R	observación
DOE6	1	D	N	R	conocer lo que se quiere hacer
MID1	2	D	N	R	dar a conocer
				Cuenta N R	3
DOE1	3	D	N	V	participación y colaboración
MID4	2	D	N	V	colaboración debe <u>partir del profesor</u>
				Cuenta N V	2
DCS1	1	D	O	A	<u>actitudes y aptitudes</u>
DEX2	2	D	O	A	cuestiones previas
DLL1	1	D	O	A	programación de actividades
DLL2	1	D	O	A	metodología
DMA1	1	D	O	A	tiempos más <u>unidades a</u> desarrollar
DMA2	1	D	O	A	programas
DOE1	4	D	O	A	actuaciones en <u>aula</u>
DOE8	1	D	O	A	actividades a realizar
DOE8	3	D	O	A	trabajo de investigación
EMC1	1	D	O	A	actitud
EMC2	2	D	O	A	desarrollo de programaciones
EMC2	3	D	O	A	<u>actitudes y aptitudes</u>
MID2	1	D	O	A	<u>preparación de lecciones</u>
MID2	2	D	O	A	<u>taráa de la enseñanza</u>
MID3	2	D	O	A	<u>planificación de investigación</u>
SVI1	1	D	O	A	actuación práctica
				Cuenta O A	16
DCE2	1	D	O	E	<u>evaluación del alumno</u>
DCS4	1	D	O	E	calificación alumno
DLL4	2	D	O	E	evaluación
DOE1	2	D	O	E	<u>asistencia</u>
DOE1	5	D	O	E	<u>calidad de su trabajo</u>
EMC2	1	D	O	E	cumplimiento
SVI1	2	D	O	E	asistencia
THE3	1	D	O	E	asistencia
				Cuenta O E	8
DOE3	1	D	O	M	instrumento de observación.
DOE8	2	D	O	M	enfoque metodológico
DOE9	2	D	O	M	visitas
THE3	3	D	O	M	materiales
				Cuenta O M	4

DOE7	2	D	O	N	necesidades surgidas	
EMC4	1	D	O	N	al hilo de la actividad	
EMC4	2	D	O	N	no hacer catálogo	
PEE1	1	D	O	N	planteadas en realidad educativa	
				Cuenta O N		4
DCE1	1	D	O	P	diseño y evaluación del plan de	
DCS2	1	D	O	P	&	
DCS3	1	D	O	P	objetivos	
DEX2	1	D	O	P	objetivos	
DLL4	1	D	O	P	objetivos	
DOE5	1	D	O	P	plan general	
MID1	1	D	O	P	plan de prácticas	
PEE2	1	D	O	P	organización para aprovechamiento	
THE2	1	D	O	P	señaladas ya	
THE3	2	D	O	P	planificación	
				Cuenta O P		10
DLL1	2	D	O	R	responsabilidad del alumno	
MID3	1	D	O	R	contenidos y tareas	
SVI1	3	D	O	R	responsabilidad	
				Cuenta O R		3
DMA3	1	D	O	T	todas	
DOE2	1	D	O	T	todas	
DOE4	1	D	O	T	todo	
DOE7	1	D	O	T	contempladas en diseño	
THE1	1	D	O	T	todas	
				Cuenta O T		5
MID4	1	R	J	J	aceptación de alumno	
DOE2	2	R	J	J	él es quien está día a día	
DOE3	2	R	J	J	observar lo relevante para formación	
DOE5	3	R	J	J	<u>para máxima colaboración</u>	
THE4	1	R	J	J	el <u>profesor de aula</u> decide	
				Cuenta R J		5
				Cuenta		69

VARIABLE N° 10					RESPUESTAS CLASIFICADAS
PROF	r	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DLL2	1	%	%	%	
DLL3	1	%	%	%	
DMA2	1	%	%	%	
MID5	1	%	%	%	NC
PEE2	1	%	%	%	
SVI1	1	%	%	%	
			Cuenta %		6
DEX1	1	&	&	&	dibujo
DLL1	2	&	&	&	
DLL1	3	&	&	&	
DMA1	1	&	&	&	
MID3	9	&	&	&	
EMC2	5	&	&	&	Horario extraescolar.
MID3	4	&	&	&	* explicaría su diseño de la
MID1	7	&	&	&	
MID1	4	&	&	&	
MID2	4	&	&	&	
			Cuenta &		10
DCS3	8	D	F	A	determinado momento
DCS4	1	D	F	A	Dependerá del momento
DEX2	1	D	F	A	Depende del alumno.
DLL4	4	D	F	A	en cualquier lugar/momento.
EMC4	4	D	F	A	No preestablecidas
MID2	2	D	F	A	puede ser cualquiera;
			Cuenta F A		6
DCS2	4	D	F	F	Al final
DCS3	5	D	F	F	momentos iniciales
DLL4	3	D	F	F	Encuentro final
EMC1	2	D	F	F	durante y después
MID3	5	D	F	F	Con posterioridad
			Cuenta F F		5
DCS2	1	D	F	I	Al principio
DLL4	1	D	F	I	antes de prácticas
DOE7	2	D	F	I	final de la semana.
EMC1	1	D	F	I	antes del período de prácticas.
EMC3	4	D	F	I	semanal
MID1	2	D	F	I	Entrevistas previas
MID3	8	D	F	I	cada dos semanas,
			Cuenta F I		7
DCE2	5	D	F	P	semanal
DCS1	1	D	F	P	Un día a la semana
DCS2	3	D	F	P	periódicamente
DOE1	1	D	F	P	Antes de actuaciones
DOE3	3	D	F	P	semanal
DOE9	10	D	F	P	comienzo o final de semana
MID2	3	D	F	P	establecido
THE3	2	D	F	P	semanales.
THE4	1	D	F	P	Una vez a la semana
			Cuenta F P		9

DLL1	1 D	L	A	alternarse entre la Facultad y el
DOE8	2 D	L	A	2º en el centro o en Facultad.
EMC4	6 D	L	A	en función de necesidades
MID2	1 D	L	A	tanto el centro de práctica como
THE4	2 D	L	A	Centro y Facultad
			Cuenta L A	5
DCE2	5 D	L	C	Escuela/centro de prácticas.
DCS3	2 D	L	C	centro y aula
DLL4	2 D	L	C	Visitas a centros
DMA1	3 D	L	C	asistir a una clase
DOE1	8 D	L	C	en el colegio de pcas. o en la
DOE5	3 D	L	C	Colegio de prácticas
DOE6	4 D	L	C	centros escolares.
DOE7	1 D	L	C	centro donde se realizan las
DOE9	9 D	L	C	En el colegio de prácticas.
MID1	1 D	L	C	Primer encuentro con el aula.
MID3	1 D	L	C	En el centro adscrito
THE1	3 D	L	C	ir al centro
THE2	2 D	L	C	en el colegio:
			Cuenta L C	13
DCS1	2 D	L	F	facultad
DOE3	1 D	L	F	introducir en centro
DOE5	1 D	L	F	Centro de formación
DOE5	6 D	L	F	Centro de formación
DOE6	3 D	L	F	centro de formación
DOE8	4 D	L	F	en el centro.
EMC2	1 D	L	F	En los seminarios:
EMC4	5 D	L	F	institución
MID3	7 D	L	F	en la Facultad,
THE2	1 D	L	F	En la Facultad
THE3	1 D	L	F	centro de trabajo/ Facultad
			Cuenta L F	11
DMA3	1 D	N	N	Entrevistas
DMA3	2 D	N	N	visitas
THE2	3 D	N	N	Visita.
			Cuenta N N	3
DCE2	1 D	P	?	aspectos científicos
DCE2	4 D	P	?	sociales
			Cuenta P ?	2
DOE1	4 D	P	A	todo cuanto se refiere a la
DOE8	1 D	P	A	Depende del curso.
THE3	3 D	P	A	Aspectos a tener en cuenta.
			Cuenta P A	3
DCE1	1 D	P	D	grupo de trabajo
DCE2	2 D	P	D	personales
DCS1	3 D	P	D	Se discute
DCS2	3 D	P	D	debates
DCS3	1 D	P	D	Contacto con
DCS3	6 D	P	D	discusión, crítica,
DMA1	5 D	P	D	presentación
DOE1	2 D	P	D	su conocimiento del nivel de los
DOE2	4 D	P	D	comentar el periodo último
DOE3	4 D	P	D	reflexión conjunta equipo

DOE7	4	D	P	D	reflexión sobre la acción.
DOE9	1	D	P	D	colaboración con el centro.
DOE9	2	D	P	D	colaboración con los profesores
DOE9	3	D	P	D	Relación con los niños.
DOE9	11	D	P	D	Compartiendo momentos con el
EMC2	2	D	P	D	cambio de experiencias.
MID1	3	D	P	D	poner de manifiesto los objetivos
MID1	5	D	P	D	Reflexión
MID1	8	D	P	D	Reflexión
MID1	9	D	P	D	conclusiones
MID3	2	D	P	D	encuentro con los responsables
MID3	10	D	P	D	escuchar el relato de las
PEE1	1	D	P	D	Escucharle para conoce el grupo
PEE1	2	D	P	D	Escuchar las dificultades
THE2	7	D	P	D	Dialogar con el profesor del
				Cuenta P D	25
DCS2	5	D	P	E	autoevaluación del proceso
DCS3	4	D	P	E	Análisis del contexto
DCS3	9	D	P	E	evaluación de intervención.
DOE1	6	D	P	E	supervisión sobre lo realizado
DOE1	7	D	P	E	valoración de trabajos,etc.
DOE2	1	D	P	E	Informe sobre su experiencia
DOE2	2	D	P	E	dificultades encontradas,etc.
DOE2	6	D	P	E	actividades para siguiente
DOE2	7	D	P	E	observar
DOE2	8	D	P	E	análisis
DOE2	10	D	P	E	actividades de alumnos
DOE2	11	D	P	E	desenvolvimiento como maestr
DOE4	1	D	P	E	análisis del contexto
DOE4	2	D	P	E	necesidades de alumnos
DOE4	3	D	P	E	Análisis
DOE4	5	D	P	E	lo que hace
DOE4	9	D	P	E	Analizar planes
DOE5	4	D	P	E	conversación para analizar
DOE7	3	D	P	E	Análisis
DOE7	7	D	P	E	Análisis de situaciones posibles
DOE8	5	D	P	E	en cualquier sitio.
DOE9	4	D	P	E	Docencia
EMC3	2	D	P	E	Revisión de sesiones futuras.
EMC3	3	D	P	E	Problemas en sesiones.
EMC4	1	D	P	E	como se lleva a término lo.
EMC4	2	D	P	E	las facilidades/dificultades
MID1	6	D	P	E	análisis del transcurso
MID2	6	D	P	E	problemática de la tarea
MID2	7	D	P	E	Problemática del centro de
MID2	8	D	P	E	del alumno en ese entorno.
MID3	11	D	P	E	evaluar las soluciones
MID3	12	D	P	E	justificaciones,
PEE1	3	D	P	E	Observarles.
THE2	4	D	P	E	Observación.
				Cuenta P E	34
DCS2	2	D	P	O	orientación
DCS3	7	D	P	O	orientación

DCS4	3	D	P	O	posteriormente orientar
DCS4	4	D	P	O	resolver o dirigir
DLL1	4	D	P	O	Orientación
DLL1	5	D	P	O	resolución de dudas
DMA1	2	D	P	O	comentarios reales
DMA1	4	D	P	O	comentarla
DOE4	4	D	P	O	seguimiento
DOE6	1	D	P	O	Enseñar a observar
DOE6	2	D	P	O	dirigir o guiar
DOE7	5	D	P	O	Orientación en la resolución de
DOE7	6	D	P	O	Orientación sobre el diseño
DOE8	3	D	P	O	3º seguimiento de actuación
DOE8	6	D	P	O	orientación para la preparación.
DOE9	6	D	P	O	Investigación.
DOE9	7	D	P	O	Problemas surgidos
DOE9	8	D	P	O	actitudes personales.
EMC2	3	D	P	O	Orientaciones sobre dificultad.
EMC4	3	D	P	O	tratar de resolverlas(grupal)
MID4	2	D	P	O	Información para resolver
MID4	3	D	P	O	Consejo
PEE1	6	D	P	O	Evaluar con ellos
THE2	5	D	P	O	Dirigir su trabajo,
THE2	6	D	P	O	orientar.
THE2	8	D	P	O	Aconsejar.
				Cuenta P O	26
DCE1	2	D	P	P	proyecto de innovación
DCE2	3	D	P	P	planificación
DCS1	4	D	P	P	apruebar temas a trabajar
DCS1	5	D	P	P	metodología, secuencia, etc.
DOE1	3	D	P	P	diseño de actuaciones en el aula
DOE2	5	D	P	P	señalar objetivos
DOE3	2	D	P	P	plan de actuación
DOE4	6	D	P	P	planes de acción
DOE4	7	D	P	P	líneas metodológicas
DOE4	8	D	P	P	estrategias
DOE5	2	D	P	P	entrevista de planificación
DOE9	5	D	P	P	planificación
EMC2	4	D	P	P	Preparación de unidades
EMC3	1	D	P	P	1º Programación.
MID2	5	D	P	P	programación.
MID4	1	D	P	P	preocupación del alummo
PEE1	4	D	P	P	Diseñar programación por grupo
PEE1	5	D	P	P	por alumnos con dificultades
PEE1	7	D	P	P	volver a programar.
				Cuenta P P	19
THE1	2	R	C	C	encuentro continuo
DMA3	3	R	C	C	también al centro de prácticas,
DOE2	9	R	C	C	no necesariamente desarrollo de
THE1	1	R	C	C	no debe tener más de cinco o
				Cuenta R C	4
DCS3	3	R	J	J	con el maestro tutor
DCS4	2	R	J	J	Al principio más amplio
DOE1	5	R	J	J	Actuaciones ,presencia del

DOE2	3	R	J	J	Reunión con alumno en pcas y
DOE5	5	R	J	J	grabación en video
DOE8	7	R	J	J	coordinado por el profesor.
MID3	3	R	J	J	en presencia de los tutelados,
MID3	6	R	J	J	posibilidad de recursos, video,
MID3	13	R	J	J	contexto de ayuda/orientación.
				Cuenta R J	9
				Cuenta	194

3.2. Estudio de las diferencias entre los modelos implícitos de los profesores.

Dada la heterogeneidad de la muestra elegida en la fase previa, es absolutamente imprescindible realizar un estudio comparado de los distintos modelos implícitos definidos. Se trata por tanto de una fase "encadenada" a la anterior y no de una simple continuación.



Objetivos específicos y problema de investigación

El objetivo de este análisis comparativo es doble: por un lado valorar si existen diferencias significativas entre los profesores, por otro identificar posibles enfoques de trabajo conformados por grupos de profesores que comparten una serie de planteamientos.

Estos dos objetivos pueden ser logrados mediante una misma estrategia, básica en todo proceso cognitivo: LA CLASIFICACIÓN.

La dificultad que plantea la clasificación de los modelos implícitos de los tutores no reside en el proceso en sí, sino en las posibilidades ejecutivas dada la información de que se dispone como base. (datos cualitativos).

También se barajó la posibilidad de estudiar si existían diferencias significativas entre profesores debidas a su experiencia profesional,

en concreto, se consideró que estas podían producirse entre los tutores calificados como generalistas y los llamados especialistas.

Ambos problemas apuntan hacia metodologías menos descriptivas y más experimentales.



Hipótesis y variables del estudio.

Para esta segunda fase si tiene sentido la formulación de hipótesis.

Los problemas enunciados en apartado anterior dan lugar a las siguientes hipótesis de trabajo:

.....
Hipótesis sustantiva nº1:
No existe un modelo implícito único para todos los profesores.

Hipótesis estadística nº1:
Existen diferencias significativas entre los modelos implícitos de los tutores del prácticum.
.....

Las variables utilizadas serán todas las categorías del segundo nivel, consideradas como variables dicotómicas de respuesta "sí" (se codifica como 1) y "no" (se codifica como 0). Todas estas variables conforman el modelo implícito de cada profesor.

* Consultar definición de estas variables en el capítulo 5.

.....

Hipótesis sustantiva nº2:

Es posible identificar diferentes tendencias conceptuales dentro del colectivo de profesores.

Hipótesis estadística nº 2:

No existen diferencias significativas entre los porcentajes de sujetos asignados a las diferentes categorías.

.....

Además de las variables que definen el modelo de profesor, se incluye una nueva variable relativa al tipo de tutor. Se trata también de una variable dicotomizada en dos categorías: generalista y especialista.

La definición de estas categorías es la siguiente:

-Generalista: pertenece a los departamentos de teoría, didáctica, sociología, psicología y métodos * (aunque en nuevo plan no participan en prácticum de magisterio)

-Especialistas: pertenecientes a los restantes departamentos, generalmente denominados como de didácticas especiales.



Estrategias de análisis de datos.

Los datos utilizados proceden de la del cuestionario de opinión al que nos hemos referido en la fase primera. Dichos datos han sufrido

una reelaboración en función de las necesidades de análisis de esta fase.

La matriz de vaciado resultante de la codificación del cuestionario ha sido transformada en una tabla binaria. Los distintos análisis realizados tomarán como base de datos esta tabla. (Esta información está recogida en los diagramas de datos nº 1 a 10).

Para contrastar la primera hipótesis se ha utilizado la técnica denominada Análisis de correspondencias.

Se ha realizado el análisis utilizando el paquete estadístico SPAD.N, a través del centro de proceso de datos, donde se nos han facilitado las correspondientes salidas que nosotros hemos interpretado. (Disponibles en anexo específico).

El análisis de correspondencias fue concebido para analizar, describir y permitir una representación gráfica de las coocurrencias de las categorías de dos variables de naturaleza cualitativa.

Este tipo de análisis está especialmente indicado en los estudios de tipo descriptivo en los que se ha utilizado, como en nuestro caso, un cuestionario o encuesta. El análisis se inicia con la matriz de frecuencias o de vaciado que obtenemos tras la codificación o tabulación de un cuestionario.

Para realizar este análisis se utilizó el procedimiento CORMU incluido en el programa SPAD.N.

Nº1 OBJETIVOS
Diagrama de datos

nº 1

PROF	1MA	1OD	1OI	1OT	1PA	1FF	1MR	1OA	1OC	1OE	1OP	1OR	1PH	1PHR	1MC	Fa
DPP	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
DCE1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	7
DCE2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	3
DCS1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	7
DCS2	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	4
DCS3	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	5
DCS4	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	4
DEX2	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	3
DLL1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	3
DLL2	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	7
DLL4	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	4
DMA1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	4
DMA2	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	4
DMA3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	3
DOE1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	7
DOE2	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	8
DOE3	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	5
DOE4	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	4
DOE5	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	5
DOE6	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	8
DOE7	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	4
DOE8	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	8
DOE9	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	6
EMC1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4
EMC2	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	6
EMC3	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	7
EMC4	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3
MID1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	7
MID2	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	7
MID3	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	9
MID4	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	3
MID5	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	4
PEE1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	7
PEE2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
SVI1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	5
THE1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	5
THE2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2
THE3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
THE4	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	3
	3	18	6	6	19	2	6	11	24	5	12	22	22	25	6	187

Nº 2 SITUACIÓN

Diagrama de datos

nº 2



PROF.	2II	2IN	2IS	2NA	2NF	2NI	2PC	2NC	2P&	2PP	Fa
DPP	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3
DCE1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
DCE2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
DCS1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
DCS2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
DCS3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
DCS4	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
DEX2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DLL1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
DLL2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
DLL4	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
DMA1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
DMA2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
DMA3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2
DOE1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2
DOE2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
DOE3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DOE4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
DOE5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
DOE6	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
DOE7	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2
DOE8	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
DOE9	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	3
EMC1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
EMC2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
EMC3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
EMC4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MID1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MID2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
MID3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
MID4	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2
MID5	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
PEE1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
PEE2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SVI1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
THE1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2
THE2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
THE3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
THE4	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	13	6	4	4	3	6	1	3	0	5	45

Nº 3

REQUISITOS

Diagrama de datos
nº 3

PROF.	3DC	3CA	3CD	3CE	3CO	3DA	3DR	Fa
DPP	0	1	1	1	1	1	1	6
DCE1	1	0	1	0	0	0	0	2
DCE2	0	0	1	1	1	0	0	3
DCS1	0	0	0	1	0	0	0	1
DCS2	1	1	1	0	0	0	0	3
DCS3	0	1	0	1	0	0	1	3
DCS4	0	0	0	0	0	1	0	1
DEX1	0	0	0	0	0	0	0	0
DEX2	1	0	0	0	0	0	0	1
DLL1	0	1	0	0	0	0	0	1
DLL2	1	0	1	0	0	0	0	2
DLL3	0	0	0	0	0	0	0	0
DLL4	0	0	1	1	0	0	0	2
DMA1	0	0	0	0	0	1	0	1
DMA2	0	0	0	0	0	0	0	0
DMA3	0	0	0	0	1	0	0	1
DOE1	0	1	1	1	1	0	0	4
DOE2	0	0	1	0	1	1	0	3
DOE3	0	0	1	0	0	1	0	2
DOE4	0	0	0	1	0	0	0	1
DOE5	1	0	1	0	0	0	0	2
DOE6	0	1	1	1	1	0	1	5
DOE7	0	0	1	0	0	1	0	2
DOE8	0	1	1	0	0	1	0	3
DOE9	1	0	0	1	0	0	0	2
EMC1	0	0	1	1	0	1	0	3
EMC2	0	0	1	1	0	0	0	2
EMC3	0	0	1	0	0	0	0	1
EMC4	0	1	0	0	0	0	0	1
MID1	0	1	0	0	0	1	1	3
MID2	0	0	0	0	0	1	0	1
MID3	0	0	1	0	0	0	0	1
MID4	0	0	0	1	0	1	0	2
MID5	1	1	0	0	0	0	0	2
PEE1	0	0	1	0	0	0	0	1
PEE2	0	0	0	0	0	0	0	0
SVI1	1	0	1	1	0	0	0	3
THE1	0	0	0	0	0	1	0	1
THE2	0	0	1	0	0	0	1	2
THE3	1	0	1	0	0	0	1	3
THE4	1	0	0	1	0	0	1	3
	10	9	20	13	5	11	6	74

Nº 4

RELACIÓN

Diagrama de datos

nº 4



PROF.	4A?	4EC	4ED	4P?	4PH	4PP	4AC	4ER	4PI	4PO	Fa
DPP	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	4
DCE1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	3
DCE2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
DCS1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
DCS2	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	3
DCS3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DCS4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
DEX1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DEX2	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2
DLL1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
DLL2	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	3
DLL3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DLL4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
DMA1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
DMA2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DMA3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
DOE1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DOE2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DOE3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
DOE4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
DOE5	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
DOE6	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
DOE7	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	4
DOE8	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
DOE9	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
EMC1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	3
EMC2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
EMC3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
EMC4	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2
MID1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2
MID2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	4
MID3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MID4	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
MID5	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	3
PEE1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
PEE2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
SVI1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
THE1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
THE2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
THE3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
THE4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	2	7	1	4	6	6	19	2	3	7	56

Nº 5

RATIO

PROF.	5VA	5VM	5VB	Fa
DPP	0	0	1	1
DCE1	1	0	0	1
DCE2	1	0	0	1
DCS1	1	0	0	1
DCS2	0	1	0	1
DCS3	0	1	0	1
DCS4	0	0	0	0
DEX1	0	0	0	0
DEX2	0	1	0	1
DLL1	0	1	0	1
DLL2	1	0	0	1
DLL3	0	0	0	0
DLL4	0	0	1	1
DMA1	0	1	0	1
DMA2	1	0	0	1
DMA3	0	1	0	1
DOE1	0	1	0	1
DOE2	1	0	0	1
DOE3	0	0	1	1
DOE4	0	1	0	1
DOE5	1	0	0	1
DOE6	1	0	0	1
DOE7	1	0	0	1
DOE8	0	1	0	1
DOE9	0	1	0	1
EMC1	0	0	1	1
EMC2	0	0	1	1
EMC3	0	1	0	1
EMC4	0	1	0	1
MID1	1	0	0	1
MID2	0	1	0	1
MID3	1	0	0	1
MID4	1	0	0	1
MID5	0	1	0	1
PEE1	0	0	1	1
PEE2	0	0	1	1
SVI1	0	0	1	1
THE1	1	0	0	1
THE2	0	1	0	1
THE3	0	1	0	1
THE4	0	1	0	1
	13	17	7	37

Diagrama de datos

Nº 6

DISTRIBUCIÓN n° 5 y 6



PROF.	6CH	6IP	6CP	6IA	Fa
DPP	0	0	1	1	2
DCE1	0	1	0	0	1
DCE2	0	0	1	0	1
DCS1	0	0	1	0	1
DCS2	0	0	1	1	2
DCS3	0	0	1	0	1
DCS4	0	0	1	0	1
DEX1	0	0	0	0	0
DEX2	0	0	1	0	1
DLL1	1	1	0	0	2
DLL2	0	0	1	0	1
DLL3	0	0	0	0	0
DLL4	0	0	1	0	1
DMA1	0	0	1	0	1
DMA2	0	0	1	0	1
DMA3	0	0	1	0	1
DOE1	0	0	1	0	1
DOE2	0	0	0	1	1
DOE3	0	0	1	0	1
DOE4	0	1	0	0	1
DOE5	0	1	1	0	2
DOE6	0	0	1	1	2
DOE7	0	0	0	0	0
DOE8	0	0	1	0	1
DOE9	0	0	1	0	1
EMC1	0	0	1	0	1
EMC2	1	0	0	1	2
EMC3	0	0	0	1	1
EMC4	0	0	1	0	1
MID1	0	0	0	0	0
MID2	0	1	1	0	2
MID3	0	1	1	0	2
MID4	0	1	0	0	1
MID5	1	0	0	0	1
PEE1	0	0	1	0	1
PEE2	0	0	0	0	0
SVI1	0	0	0	1	1
THE1	1	0	1	0	2
THE2	0	0	0	0	0
THE3	0	0	1	0	1
THE4	0	0	1	0	1
	4	7	25	6	42



N° 7

FUNCIONES

n° var.

PROF.	AR	7FX	7FT	7AC	7AE	7AF	7FA	7FC	7FE	7FI	Fa
DPP	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	7
DCE1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
DCE2	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	5
DCS1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
DCS2	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	4
DCS3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DCS4	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	4
DEX1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DEX2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DLL1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	4
DLL2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DLL3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DLL4	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
DMA1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	3
DMA2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DMA3	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
DOE1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	3
DOE2	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	6
DOE3	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	3
DOE4	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	5
DOE5	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	4
DOE6	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
DOE7	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	6
DOE8	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	4
DOE9	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	3
EMC1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	4
EMC2	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	3
EMC3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2
EMC4	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	3
MID1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	4
MID2	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
MID3	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	6
MID4	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
MID5	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	3
PEE1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PEE2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
SVI1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	5
THE1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	5
THE2	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2
THE3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2
THE4	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	3
	14	2	4	0	20	29	12	9	10	12	110

N^o 8EVALUA
CIÓN

PROF.	8RA	8RC	8RF	8TD	8TE	8TP	8TS	8TT	Fa
DPP	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DCE1	0	0	0	1	0	0	1	0	2
DCE2	0	0	0	1	1	0	0	0	2
DCS1	0	1	0	0	0	0	0	0	1
DCS2	0	0	0	0	1	1	0	0	2
DCS3	1	0	0	1	0	0	1	0	3
DCS4	0	0	0	0	0	0	1	0	1
DEX1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DEX2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DLL1	0	1	0	0	1	1	0	0	3
DLL2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DLL3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DLL4	1	1	0	0	0	0	0	0	2
DMA1	0	1	0	0	0	0	0	0	1
DMA2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DMA3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DOE1	0	0	0	0	1	1	0	0	2
DOE2	1	0	0	1	0	1	0	1	4
DOE3	0	0	0	0	1	0	0	0	1
DOE4	0	1	0	0	0	0	0	0	1
DOE5	1	0	0	0	0	1	0	1	3
DOE6	0	1	0	1	1	1	1	0	5
DOE7	1	0	0	0	0	1	1	0	3
DOE8	1	0	0	1	1	1	0	0	4
DOE9	1	0	1	0	0	0	0	0	2
EMC1	1	0	1	0	0	0	0	0	2
EMC2	0	0	0	0	0	0	1	0	1
EMC3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EMC4	0	0	0	0	1	0	0	0	1
MID1	1	0	0	0	1	0	0	1	3
MID2	0	0	0	0	1	0	1	0	2
MID3	0	0	0	1	0	0	0	0	1
MID4	0	0	0	1	0	1	0	1	3
MID5	0	0	0	0	0	1	0	0	1
PEE1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PEE2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SVI1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
THE1	0	1	0	0	0	0	0	0	1
THE2	0	1	0	0	1	0	0	0	2
THE3	0	1	0	0	0	1	0	0	2
THE4	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	10	9	3	8	11	11	7	4	63



PROF.	9NR	9NV	9OM	9ON	9OR	9OT	9NC	9OA	9OE	9OO	9OP	Fa
DPP	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	5
DCE1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
DCE2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
DCS1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
DCS2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
DCS3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
DCS4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
DEX1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DEX2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
DLL1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2
DLL2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
DLL3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DLL4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2
DMA1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
DMA2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
DMA3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
DOE1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	4
DOE2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
DOE3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
DOE4	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
DOE5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2
DOE6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
DOE7	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2
DOE8	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2
DOE9	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2
EMC1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
EMC2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2
EMC3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
EMC4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
MID1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	3
MID2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
MID3	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2
MID4	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
MID5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PEE1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
PEE2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
SVI1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	3
THE1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
THE2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
THE3	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	3
THE4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	3	2	4	3	3	5	6	13	7	0	10	56



N° 10

R. CON ALUMNO

PROF.	0FA	0LA	0LC	0NN	0PA	0FF	0FI	0FP	0LF	0P?	0PD	0PE	0PO	0PP	Fa
DPP	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
DCE1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
DCE2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	5
DCS1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	4
DCS2	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	6
DCS3	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	6
DCS4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
DEX1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DEX2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
DLL1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
DLL2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DLL3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DLL4	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	4
DMA1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3
DMA2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DMA3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
DOE1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	6
DOE2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	3
DOE3	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	4
DOE4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3
DOE5	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	4
DOE6	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	3
DOE7	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	5
DOE8	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	5
DOE9	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	6
EMC1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
EMC2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	4
EMC3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	3
EMC4	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	5
MID1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	4
MID2	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	5
MID3	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	6
MID4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
MID5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PEE1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	4
PEE2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SVI1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
THE1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
THE2	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	6
THE3	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	3
THE4	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
	6	5	13	2	3	5	7	9	10	1	16	16	15	14	122

* 0FA= 10FA para toda la serie)

Para la segunda hipótesis hemos aplicado los procedimientos de clasificación automática, también incluidos en el programa SPAD.N.

Se entiende por clasificación automática el proceso de asignación de los sujetos a las distintas categorías o clases efectuadas a partir de procedimientos algorítmicos formalizados matemáticamente. La clasificación automática evita que las apreciaciones subjetivas del investigador nos lleven a clasificaciones equívocas.

La referencia a la interpretación de los resultados se realizará en el capítulo siguiente. Los resultados serán de gran ayuda para la interpretación de los resultados sobre la congruencia de los modelos que será desarrollada en la siguiente fase.

3.3. Evaluación de la congruencia de dichos modelos con el modelo implícito en la propuesta oficial de planificación.

Nos encontramos en la fase genuinamente evaluativa de la investigación, el momento de establecer criterios, de proponer indicadores, de calcular índices ... todo ellos con el propósito de emitir un juicio fiable sobre la congruencia de los modelos implícitos de los tutores del prácticum con relación a la propuesta de planificación oficial.



Objetivos específicos y problema de investigación

El término congruencia puede resultar fonéticamente poco afortunado, pero ha sido elegido por recoger con bastante precisión semántica el propósito de nuestra evaluación.

"la evaluación consistirá en la recogida de información respecto a seso criterios para estimar se han alcanzado los estándares prefijados"

El diccionario de la Real Academia de la Lengua, al que ya hemos recurrido en ocasiones anteriores, y al que no dudaremos en recurrir siempre que será preciso, define este vocablo, en una de sus acepciones como: conformidad de extensión, concepto y alcance entre el fallo y las pretensiones de las partes en el juicio.

Aunque evidentemente el juicio al que se refiere es del ámbito legislativo, nos resulta muy útil para aplicar a los juicios educativos.



Determinación de criterios e indicadores.

La congruencia es un concepto abstracto, por eso precisamos definir una serie de indicadores para su determinación.

La definición de congruencia localizada en el Diccionario nos ha facilitado la determinación de los índices necesarios para caracterizar este criterio.

Según esta definición con congruencia viene definida por la conformidad, conformidad que adopta una doble caracterización:

- Conformidad de hecho.
- Conformidad de extensión.

El concepto de conformidad que asumiremos como indicador básico se define como:

=====

Número de respuestas positivas o favorables emitidas, es decir, aquellas cuestiones a las que ha hecho referencia en la respuesta, y que posteriormente han sido codificadas como categorías específicas bajo la modalidad 1 (si)

=====

El concepto de conformidad caracterizado en su doble extensión quedaría definitivamente definido como :

=====

CT(N) = conformidad del tutor T en relación a la variable .

=====

A partir de este concepto básico se calculan los correspondientes índices que darán una información de la conformidad relativa o peso de dichas cuestiones, que en definitiva son los distintos elementos o componentes del modelo.

=====

índice de conformidad = conformidad del tutor/ conformidad total.

=====

*En el siguiente apartado haremos algunas precisiones sobre este índice.

Esta información resulta insuficiente, es un medio par calcular el indicador definitivo que es el acuerdo. Como también reza en la definición, es necesario poner en relación a las dos partes, "las pretensiones". La confrontación de las conformidades de profesores y tutores es la que nos va a dar esa información.

No vamos a proceder a realizar un acuerdo medio sino una media de los acuerdos de cada uno de los profesores, medida que entendemos define mejor al colectivo.

El hecho de trabajar con un cuestionario abierto nos ha creado algunas complicaciones en relación al calculo de este índice, ya que al no haber opciones sugeridas, se han presentado las siguientes situaciones, considerando la combinación de las dos modalidades (0) y (1).

DP	CP	SITUACIÓN	nº
1	1	acuerdo A	1
1	0	desacuerdo A	2
0	1	desacuerdo B	3
0	0	acuerdo B	4

Tabla nº 20: Situaciones de acuerdo.

DP = Documento de Planificación del Prácticum.

CP = Colectvio de profesores.

La situación 4, acuerdo B, es una situación absurda, no se considera. Efectivamente los dos están desacuerdo literalmente en que aquella cuestión no es relevante, pero resulta muy arriesgado asumir como criterio el refrán de "el que calla otorga".

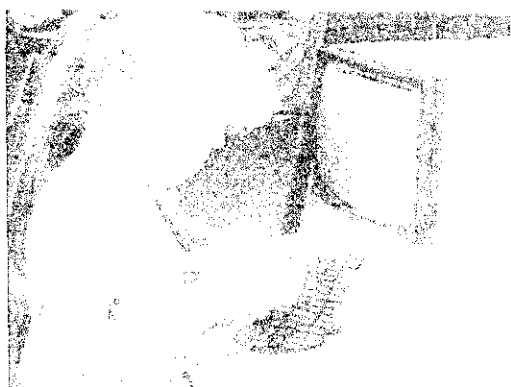
La situación nº 1 es una clara situación de acuerdo total, ambos coinciden en señalar la relevancia de esa situación. El

acuerdo se produce al coincidir ambas propuestas.

Por último las situaciones dos y tres revelan que las opiniones de ambos son diferentes lo que supone una falta de acuerdo.

Como venimos repitiendo, esta información será aclarada en el siguiente capítulo, al que damos paso a continuación.

CAPÍTULO V



RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

El presente capítulo nos presenta de manera directa los resultados obtenidos tras la utilización real de las diferentes estrategias descritas en el capítulo anterior. La singularidad de este capítulo en relación al resto de los que componen este trabajo puede resultar "chocante", como diría según Gosciny un bretón, por eso preferimos hacer algunas aclaraciones previas.

La particularidad de este capítulo afecta básicamente a la numeración de los apartados y al tipo de documentos aportados.

En cuanto a la numeración, señalar que se han hecho algunas matizaciones para enfatizar la idiosincrasia de cada apartado.

Por lo que respecta a los documentos, señalar que encontraremos referencias a dos tipos: los diagramas de datos, ya introducidos en el capítulo anterior y elaborados con la hoja de cálculo Excel, y los diagramas de datos procedentes de la salida del programa SAPD.N.

Se utilizará un sistema de símbolos gráficos para diferenciar ambas posibilidades.

CAPÍTULO V: RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS.

1. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS DE LOS PROFESORES AL CUESTIONARIO DE OPINIÓN.

1.1. Breve descripción.

1.1.1. Descripción de la variable.

1.1.2. Codificación.

1.1.3. Análisis de categorías.

1.2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

- *Documento nº 5a:* Resultados de la codificación y análisis de las respuestas de los profesores.

- *Documento nº 5b:* Resultados de la codificación y análisis de la propuesta de Planificación del Prácticum.

2. TRATAMIENTO INFORMATIZADO MEDIANTE EL PROGRAMA SPAD.N

2.1. Breve descripción del programa SPAD.

2.1.1. Ejecución del programa.

2.1.2. Procedimientos utilizados

a) Análisis de correspondencias.

b) Clasificación automática.

2.2. Presentación de los resultados: Salidas de ordenador.

3. VALORACIÓN DE LA CONGRUENCIA A PARTIR DE LOS ÍNDICES DE CONFORMIDAD Y ACUERDO.

3.1 Breve descripción.

3.2. Presentación de los resultados.

1. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS DE LOS PROFESORES AL CUESTIONARIO DE OPINIÓN

El proceso de codificación ya ha sido descrito en el capítulo anterior. Lo que se presenta a continuación son los resultados obtenidos al ejecutar dicho proceso.

1.1. Breve descripción.

En la presentación de los mismos se ha seguido la siguiente secuencia, temporal y conceptualmente correlativa al proceso descrito en el capítulo precedente.

(1.1) 1. Descripción de la variable a analizar.

Esta descripción comprende la definición conceptual y la identificación de la variable que incluye su nº de orden dentro del conjunto, el código y la referencia a la dimensión a la pertenece.

En otro apartado se hace referencia al número y texto de la pregunta del cuestionario correspondiente.

La "ilustración" que acompaña esta descripción es en realidad la respuesta de uno de los profesores perteneciente al departamento de Didáctica de la expresión plástica.

(1.1) 2. Codificación.

El relato del proceso de codificación se ha organizado en tres momentos.

(1.1.) 2.1. Tabla de códigos.

Presentación de la tabla de códigos correspondiente a la variable descrita. En dicha tabla quedan explicados los tres niveles de codificación realizados.

El nivel inicial o nivel estructural da lugar a la diferenciación entre las categorías reflexivas y declarativas. Se ha considerado éste como un nivel previo, por lo que los siguientes niveles han sido numerados como 1º y 2º nivel de codificación.

Cada código va precedido de una letra que será utilizada como clave para la codificación.

En esta tabla también se indican las frecuencias absolutas para cada categoría,

Se acompaña esta información con un diagrama de sectores representando la composición estructural de la variable, es decir el porcentaje de codificaciones para cada una de las categorías correspondientes al nivel estructural.

2.2. Descripción de códigos.

En el segundo apartado se describen cada uno de los códigos correspondientes a la variable para cualquiera de los niveles.

(1.1) 2.3. Base de datos.

La información sobre éste segundo apartado concluye con la presentación de la base de datos (2.3.) en la que se incluye información relativa a los siguientes aspectos:

1º columna: PROF.

Identificación del tutor por departamento y orden de entrega

2º columna: r

Identificación de las unidades de codificación correspondientes a cada profesor.

3º columna: Unidades de registro.

Transcripción textual de las respuestas de los tutores segmentada por líneas, cada una de ellas equivalente a una unidad de codificación.

4º , 5º y 6º columnas. E, 1n y 2n

Resultados de la codificación para cada uno de los niveles descritos de acuerdo a la clave alfabética descrita en la tabla de códigos inicial.

7º columna: Reducción.

Versión abreviada de la unidad de registro correspondiente.

(1.1) 3. Análisis de las categorías.

En este apartado se completa con el análisis de las categorías obtenidas.

Este análisis ha sido realizado en base a las categorías obtenidas en el 1º nivel sobre la base de las subcategorías identificadas en el 2º nivel.

Como se observará, las categorías estructurales no han sido analizadas en el segundo nivel, por lo que nos limitamos a reseñar las respuestas correspondientes a cada una de las categorías : justificación y crítica. Esta información servirá para ilustrar los comentarios globales del análisis.

Este análisis contiene tres tipos de información gráfica:

- Una tabla de datos en la que se transcriben las frecuencias correspondientes a cada categoría.
- Un diagrama de radar para la representación radial de las frecuencias obtenidas.
- Un diagrama de sectores con la distribución porcentual.

1.2. Presentación de resultados

La información relativa a todo el proceso de codificación es la que a continuación presentamos bajo la denominación de documento nº 5.a

DOCUMENTO nº 5a

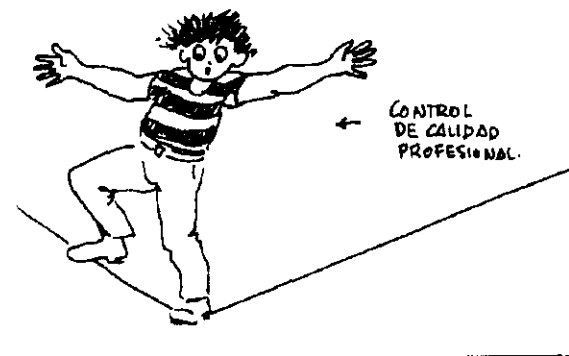
***Resultados de la codificación y
análisis de las respuestas de los tutores.***

Variables nº 1 a 10.

1. DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE

Nº	COD.	REF.	NOMBRE
1	OBJ	J.01	OBJETIVOS
DESCRIPCIÓN			Objetivos que se pretenden lograr mediante la realización del Prácticum.

PREGUNTA		
Nº	3a	Señale cuales son , en su opinión, los objetivos del Prácticum.



Respuesta DEX1

2. CODIFICACIÓN

TABLA DE CODIFICACIÓN

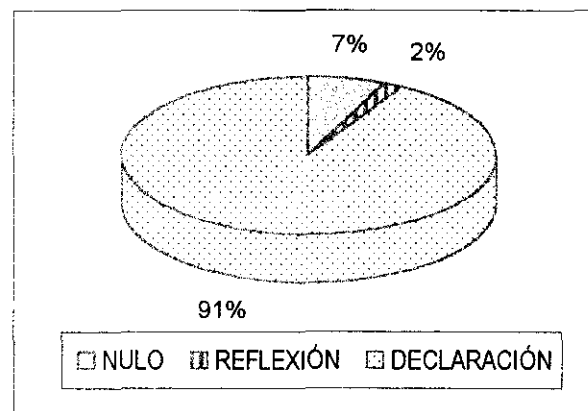
	Parámetros		1º nivel	2º nivel	fa
D	DECLARACIÓN				
		O	OBJETO		
				A actitudes	14
				C conocimientos	24
				D destrezas	30
				E E.personales	7
				I Interacción	9
				P capacidades	15
				R realidad escolar	32
				T teoría-práctica	6
		P	PROCESO		
				AC autoconstructivo	28
				HR heteroreflexivo	61
				HC heteroconstructivo	31
		F	FINALIDAD	?	2
		M	METODOLOGÍA		
				A aplicativa	3
				C constructiva	5
				R reflexiva	8
				Total D	275
R	REFLEXIÓN				
		J	JUSTIFICACIÓN		4
		C	CRÍTICA		1
				Total R	5
N	NULOS				
		%	NO CONTESTA		3
		&	SIN CODIFICAR		17
				Total N	20

PARAMETROS ESTRUCTURALES

TABLA DE DATOS

Parámetro	Fa
NULO	20
REFLEXIÓN	5
DECLARACIÓN	275

**COMPOSICIÓN ESTRUCTURAL
VARIABLE N° 1: OBJETIVOS**



2.2 DESCRIPCIÓN

Justificación:

Basándonos en teoría de D'HAINAUT, L. (1985), según el cual, en la definición de objetivos relativos a una determinada estructura interactiva, como el caso educativo, se produce la siguiente cadena intelectual:
Objeto de partida ---> operación cognitiva ---> producto final.

1º nivel de codificación:

OBJETO: sobre el que recae un objetivo cognoscitivo.

PROCESO: operación cognitiva realizada por el aprendiz.

FINALIDAD: producto final al que se encamina la acción.

METODOLOGÍA: modo en que se ha de proceder.

2º nivel de codificación:

ACTITUDES: predisposición de un alumno.
CAPACIDADES: aptitud o disposición de los alumnos.
CONOCIMIENTOS: bagaje teórico instructivo.
DESTREZAS: procedimientos para el desarrollo.
ELEMENTOS PERSONALES: los protagonistas de la fiesta.
INTERACCIÓN: comunicación didáctica entre profesor y alumno.
REALIDAD ESCOLAR: contexto educativo.
TEORÍA-PRÁCTICA: relación teoría-práctica.

HETEROREFLEXIVO: el tutor propone al alumno las acciones a ser desarrolladas.
HETEROCONSTRUCTIVO: influencia del tutor orientada al uso/aplicación de procedimientos.
AUTOREFLEXIVO: protagonismo del alumno; el tutor crea contextos favorables.
AUTOCONSTRUCTIVO: sobre la base de la autonomía pero con orientación aplicativa.

CONSTRUCTIVA: creación y desarrollo cognitivo.
APLICATIVA: contraste en la práctica.
REFLEXIVA: revisión crítica.

2.3 BASE DE DATOS

PROF	r	UNIDADES DE REGISTRO	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DCE1	1	Tomar contacto con	D	P	HC	Tomar contacto
DCE1	2	realidad educativa y profesional	D	O	R	realidad educativa
DCE1	3	Analizar	D	P	HR	Analizar
DCE1	4	dicha realidad	D	O	R	realidad
DCE1	5	Intervenir	D	P	HC	Intervenir
DCE1	6	de manera fundamentada y reflexiva	D	M	R	fundamentadamente
DCE1	7	Desarrollar	D	P	HR	Desarrollar
DCE1	8	actitudes saludables	D	O	A	actitudes saludables
DCE1	9	para el ejercicio de la futura profesión.	D	F		ejercicio de profesión
DCE2	1	Aplicar	D	P	HC	Aplicar * a situaciones reales
DCE2	2	los conocimientos adquiridos	D	O	C	conocimientos adquiridos
DCE2	3	a situaciones reales.	&			a situaciones reales
DCE2	4	Modificar	D	P	HC	Modificar
DCE2	5	actitudes y	D	O	A	actitudes
DCE2	6	técnicas	D	O	C	técnicas
DCS1	1	Conocer	D	P	HR	Conocer
DCS1	2	el medio en que trabajará en el futuro como profesor	D	O	R	medio en que trabajará
DCS1	3	Adecuar a la práctica cotidiana	D	P	AC	Adecuar a práctica
DCS1	4	los conocimientos,	D	O	C	conocimientos
DCS1	5	técnicas y	D	O	C	técnicas
DCS1	6	actitudes	D	O	A	actitudes * aprendidas en formación
DCS1	7	aprendidas y adquiridas en período de formación como estudiante.	&			aprendidas en formación
DCS1	8	Desarrollar	D	P	HR	desarrollar
DCS1	9	aptitudes	D	O	P	aptitudes
DCS1	10	que confirmen y garanticen su capacidad y vocación como profesor.	D	F		garanticen capacidad y vocación
DCS2	1	Poner en funcionamiento	D	P	HC	Poner en funcionamiento
DCS2	2	los conocimientos	D	O	C	conocimientos
DCS2	3	destrezas	D	O	D	destrezas
DCS2	4	y actitudes profesionales	D	O	A	actitudes profesionales *

DCS2	5	adquiridas en la correspondiente formación teórica	&		adquiridas en formación
DCS3	1	Establecer vías de integración entre	D	P AC	Establecer vías
DCS3	2	conocimiento científico-técnico (dispensado en la universidad) y el	D	O T	integración conocimiento científico y
DCS3	3	A.Niveles de adecuación en su aplicación	D	O D	adecuación en aplicación
DCS3	4	B.Innovación:experimentación de diseños específicos	D	O D	Innovación:experimentación
DCS3	5	C.Autoevaluación.	D	O A	Autoevaluación
DCS4	1	Proporcionar	D	P AC	Proporcionar
DCS4	2	situaciones de aprendizaje directo a los futuros maestros.	D	O R	situaciones de aprendizaje
DCS4	3	Enfrentar a los alumnos	D	P AC	Enfrentar
DCS4	4	a las necesidades de formación del maestro (necesidades conceptuales y procedimentales principalmente)	D	O P	necesidades de formación
DCS4	5	Ofrecer posibilidad de aplicar	D	P AC	Ofrecer posibilidad de aplicar
DCS4	6	teoría desarrollada en clase.	D	O C	teoría
DEX1	1	dibujo	C		dibujo
DEX2	1	Qué el alumno comprenda	D	P HR	comprenda
DEX2	2	la distancia entre teoría y práctica.	D	O T	distancia teoría y práctica
DLL1	1	Poner al alumno en contacto con	D	P AC	Poner en contacto con
DLL1	2	la realidad educativa,	D	O R	realidad educativa
DLL1	3	analizando los aspectos psico-socio-pedagógicos a los que hacen referencia los contenidos y la metodología	D	M C	aspectos psico-socio-pedagógicos
DLL2	1	Asumir	D	P HR	Asumir
DLL2	2	papel técnico-Práctico.	D	O D	papel técnico-Práctico
DLL2	3	Transformar	D	P HC	Transformar
DLL2	4	actitudes y	D	O A	actitudes
DLL2	5	representaciones	D	O C	representaciones
DLL2	6	mediante construcción del proceso de enseñanza aprendizaje.	D	M C	mediante construcción proceso E-A
DLL2	7	Reflexionar sobre	D	P HR	Reflexionar sobre
DLL2	8	lo que puede hacer.	D	O R	que puede hacer
DLL2	9	Se consciente de que	D	P HR	Ser consciente
DLL2	10	no hay verdad metodológica única.	D	O C	no verdad metodológica única
DLL2	11	Saber y	D	P HR	Saber
DLL2	12	aceptar	D	P HR	aceptar
DLL2	13	que tiene que seguir en formación.	D	O A	seguir en formación

DLL3	1	No sabe, no contesta.	Ç			NS.NC
DLL4	1	Adquirir	D	O	A	Adquirir
DLL4	2	seguridad y	D	P	HC	seguridad
DLL4	3	madurez,	D	O	P	madurez
DLL4	4	al igual que una experiencia	D	O	R	experiencia *
DLL4	5	que le saque de la duda ¿Qué puedo hacer?	&			sacar de dudas
DMA1	1	Mostrarte ante una auditorio.	D	P	HC	mostrarte ante auditorio
DMA1	2	Contrastar	D	P	HR	Contrastar
DMA1	3	la teoría adquirida y	D	O	C	teoría adquirida
DMA1	4	sentir	D	P	HR	sentir
DMA1	5	su necesidad y coherencia.	D	O	P	necesidad y coherencia
DMA2	1	Conocer " in situ"	D	P	HR	conocer "in situ"
DMA2	2	a los alumnos.	D	O	E	alumnos
DMA2	3	Poner en práctica	D	P	HC	Poner en práctica
DMA2	4	los conocimientos adquiridos en su facultad.	D	O	C	conocimientos adquiridos
DMA3	1	Tomar contacto con	D	P	HC	Tomar contacto
DMA3	2	la escuela.	D	O	R	escuela
DMA3	3	Adquirir soltura con	D	P	HC	Adquirir soltura
DMA3	4	los niños.	D	O	E	niños
DOE1	1	Observar in situ	D	P	HR	Observar in situ
DOE1	2	la compleja realidad escolar.	D	O	R	realidad escolar
DOE1	3	Desarrollar	D	P	HR	Desarrollar
DOE1	4	la capacidad de análisis e	D	O	P	capacidad de análisis
DOE1	5	interpretación de situaciones didácticas.	D	O	D	interpretación de situaciones didácticas
DOE1	6	Contrastar e Integrar	D	P	HR	Contrastar e Integrar
DOE1	7	teoría y práctica.	D	O	T	teoría y práctica
DOE1	8	Llevar a la realidad escolar	D	P	HC	Llevar a realidad
DOE1	9	los conocimientos adquiridos	D	O	C	conocimientos adquiridos * en program.
DOE1	10	en programación y evaluación de diseños curriculares de aula.	&			programación/evaluación de diseños
DOE2	1	Conocimiento directo	D	P	HR	Conocimiento directo
DOE2	2	de la realidad escolar.	D	O	R	realidad escolar
DOE2	3	Contraste o prueba	D	P	HR	Contraste o prueba
DOE2	4	de sus intereses vocacionales.	D	O	A	intereses vocacionales

DOE2	5 Reflexión crítica sobre	D	P	HR	Reflexión crítica sobre
DOE2	6 la práctica educativa institucional, etc.	D	O	R	práctica educativa institucional etc
DOE2	7 Relacionar	D	P	HR	Relacionar
DOE2	8 teoría y práctica.	D	O	T	teoría y práctica
DOE2	9 Socialización profesional.	D	O	P	Socialización profesional
DOE2	10 Iniciarse en	D	P	HC	Iniciarse en
DOE2	11 la investigación sobre la práctica.	D	O	D	investigación sobre práctica
DOE2	12 Desarrollo de	D	P	HR	Desarrollo de
DOE2	13 aptitudes profesionales (metodología :gestión del aula, evaluación ,etc)	D	O	P	aptitudes profesionales
DOE2	14 Adquirir	D	P	HC	Adquirir
DOE2	15 hábitos de trabajo cooperativo con profesores.	D	O	D	hábitos de trabajo cooperativo
DOE3	1 Observar	D	P	HR	Observar
DOE3	2 la práctica.	D	O	R	práctica
DOE3	3 Analizar	D	P	HR	Analizar
DOE3	4 las observaciones entre noveles y experimentados.	D	O	D	observación noveles y experimentados
DOE3	5 Guiar	D	P	AC	Guiar
DOE3	6 las observaciones	D	P	HR	observaciones
DOE3	7 hacia un reflexión sobre la propia acción.	D	O	D	reflexión sobre propia acción
DOE3	8 Esta reflexión colegiada debe fomentar una actitud de autoformación permanente en la formación del profesorado.	R	J		fomentar actitud de autoformación permanente
DOE3	9 Conocer y	D	P	HR	Conocer
DOE3	10 comprender	D	P	HR	comprender
DOE3	11 las actitudes docentes.	D	O	A	actitudes docentes
DOE4	1 Acercar a los alumnos	D	P	AC	Acercar
DOE4	2 a la práctica real.	D	O	R	práctica real
DOE4	3 ejercitarse como docentes	D	P	HC	Ejercitarse
DOE4	4 a través de situaciones tuteladas/tutorizadas.	D	M	A	situaciones tuteladas
DOE5	1 Ayudar a los futuros profesores	D	P	AC	Ayudar
DOE5	2 a utilizar constructivamente los principios científicos.	D	O	D	uso constructivo de ppios científicos
DOE5	3 Facilitar	D	P	AC	Facilitar
DOE5	4 ocasiones de contraste y reconstrucción de conocimientos,	D	P	HR	contraste/reconstrucción conocimiento
DOE5	5 mediante estrategias de reflexión, e indagación.	D	O	D	estrategias de reflexión e indagación
DOE5	6 Contribuir	D	P	HC	Contribuir
DOE5	7 a la autonomía del profesor como profesional	D	O	A	autonomía

DOE5	8	mediante el desarrollo de su pensamiento práctico.	D	M	C	desarrollo pensamiento práctico
DOE6	1	Que los alumnos contrasten	D	P	HR	contrasten
DOE6	2	la teoría y la práctica	D	O	T	teoría y práctica
DOE6	3	reflexionando y ejercitando.	D	M	R	reflexionando y ejercitando
DOE6	4	Conocer	D	P	HR	Conocer
DOE6	5	la realidad de la escuela	D	O	R	realidad de escuela
DOE6	6	(desde el número de unidades a los diseños curriculares)	&			unidades/diseño
DOE6	7	Conocer	D	P	HR	Conocer
DOE6	8	la funcionalidad del centro,	D	O	R	funcionalidad del centro
DOE6	9	desde como se organizan los servicios (comedor,biblioteca) a como se realiza el acto docente o un proceso de evaluación.	&			como se organizan servicios
DOE6	10	Tener la posibilidad de poder relacionarse	D	P	HC	posibilidad de relacionarse
DOE6	11	con alumnos y profesores	D	O	E	con alumnos y profesores
DOE6	12	en un aula en el centro.	&			en aula en centro
DOE6	13	Lo primero observar	D	P	HR	observar
DOE6	14	cómo	D	O	D	cómo
DOE6	15	cuándo,	D	O	D	cuándo
DOE6	16	porqué y	D	O	C	porqué
DOE6	17	por quién	D	O	E	por quién
DOE7	1	Llevar a la práctica	D	P	HC	Llevar a práctica
DOE7	2	los principios de teoría-acción	D	O	C	principios de teoría-acción
DOE7	3	que han ido elaborandose durante el periodo de formación teórica.	&			elaborados durante formación
DOE7	4	Para ello es necesario en primer lugar,	R	C		es necesario
DOE7	5	saber adaptar	D	P	HC	saber adaptar * a contexto real
DOE7	6	el diseño curricular	D	O	I	diseño curricular
DOE7	7	a los contextos reales	&			contextos reales
DOE7	8	y desarrollarlo en función de estos.	D	P	HR	desarrollarlo
DOE8	1	Desarrollar	D	P	HR	Desarrollar
DOE8	2	actitudes y	D	O	A	actitudes
DOE8	3	capacidades de observación e interpretación de situación	D	O	P	capacidades observación/interpretación
DOE8	4	Integrar	D	P	HR	Integrar
DOE8	5	los conocimientos,	D	O	C	conocimientos
DOE8	6	capacidades	D	O	P	capacidades *adquiridas en facultad
DOE8	7	adquiridas en la facultad	&			

DOE8	8 sobre la enseñanza, la educación en general, en realidades concretas.	D	O	R	la enseñanza en realidad concreta
DOE8	9 Iniciar el desarrollo de	D	P	HC	Iniciar desarrollo
DOE8	10 actitudes de investigación	D	O	A	actitudes de investigación
DOE8	11 (análisis y reflexión) sobre la propia acción.	D	O	D	reflexión sobre propia acción
DOE8	12 Generar	D	P	AC	Generar
DOE8	13 preguntas que pueden llevar al conocimiento.	D	O	D	preguntas q. lleven al conocimiento
DOE9	1 Iniciación	D	P	HC	Iniciación
DOE9	2 en la práctica real como docente	D	O	R	práctica real
DOE9	3 Observación y	D	P	HR	Observación y
DOE9	4 participación en dicha práctica.	D	P	HC	participación en práctica
DOE9	5 Desarrollar	D	P	HR	Desarrollar
DOE9	6 las capacidades de reflexión, crítica y de trabajo en equipo	D	O	P	capacidades
DOE9	7 Ser	D	P	HR	Ser
DOE9	8 un profesional autónomo	D	O	C	profesional autónomo
DOE9	9 con criterio propio.	D	O	D	con criterio propio
DCS1	1 Acercar	D	P	AC	Acercar
EMC1	1 el mundo de lo teórico a la realidad escolar	D	O	T	lo teórico a realidad escolar
EMC1	2 Orientar	D	P	AC	Orientar
EMC1	3 en la experimentación educativa.	D	M	A	experimentación educativa
EMC2	1 Desarrollar	D	P	HR	Desarrollar
EMC2	2 actitudes y	D	O	A	actitudes
EMC2	3 capacidades	D	O	P	capacidades
EMC2	4 para la observación e interpretación de contextos y situaciones didácticas	D	M	R	observación/interpretación de contextos
EMC2	5 Integrar	D	P	HR	Integrar
EMC2	6 los conocimientos y	D	O	C	conocimientos
EMC2	7 capacidades adquiridos en la facultad.	D	O	P	capacidades adquiridas
EMC2	8 Generar	D	P	AC	Generar
EMC2	9 nuevos conocimientos sobre los alumnos.	D	P	HR	conocimientos sobre alumnos
EMC3	1 Toma de contacto con	D	O	R	Toma de contacto con
EMC3	2 la práctica real.	D	O	R	práctica real
EMC3	3 Se enfrenta a los futuros docentes	D	P	AC	enfrentar
EMC3	4 con las condiciones habituales de trabajo.	D	O	R	condiciones de trabajo
EMC3	5 Aprender a	D	P	HR	Aprender a
EMC3	6 organizar la clase.	D	O	D	organizar clase

EMC3	7	Aprender a	D	P	HR	Aprender a
EMC3	8	adaptarse a los alumnos.	D	O	D	adaptarse a alumnos
EMC3	9	Aprender a	D	P	HR	Aprender a
EMC3	10	planificar sobre la realidad.	D	O	I	planificar sobre realidad
EMC3	11	Adquisición de	D	P	HC	Adquisición de
EMC3	12	responsabilidades.	D	O	P	responsabilidades
EMC4	1	Enfrentar al alumno con	D	P	AC	Enfrentar con
EMC4	2	la realidad contextual;	D	O	R	realidad contextual
EMC4	3	acercamiento a	D	P	AC	acercamiento a
EMC4	4	la realidad de los sujetos y	D	O	R	realidad de sujetos
EMC4	5	de como se produce la interacción docente.	D	P	HC	como se produce interacción docente
MID1	1	Que el alumno conozca	D	O	C	conozca
MID1	2	el día a día de la vida de un centro educativo	D	O	R	vida de centro educativo
MID1	3	Que conozca y	D	P	HR	conocer
MID1	4	conviva	D	P	HC	convivir
MID1	5	con los alumnos	D	O	E	alumnos
MID1	6	Que analice y	D	O	D	analize
MID1	7	reflexione	D	P	HR	reflexione
MID1	8	sobre la práctica y su práctica educativa	D	O	R	práctica
MID1	9	Búsqueda reflexiva de	D	O	D	Búsqueda reflexiva
MID1	10	su propio método de trabajo	D	O	P	propio método de trabajo
MID1	11	partiendo del conocimiento del alumnado del centro, del centro y su entorno.	D	P	HR	conocer alumnado del centro
MID1	12	Análisis y	D	O	D	Análisis
MID1	13	enjuiciamiento	D	P	HR	enjuiciamiento
MID1	14	del sistema educativo real que se da en los centros.	D	O	R	sistema educativo real en centros
MID2	1	Formar	D	P	AC	Formar
MID2	2	maestros	D	O	E	maestros
MID2	3	desde el p.d.v. práctico.	D	P	HR	desde pdv práctico
MID2	4	Este objetivo conlleva implícitos muchos otros como porían ser:	&			conlleva implícitos muchos otros
MID2	5	a. Observar	D	P	HR	Observar
MID2	6	la labor práctica que realizan los "profeosres mayores".	D	O	E	labor práctica de tutores
MID2	7	Crítica	D	M	R	Crítica
MID2	8	de ésta labor	&			de ésta labor
MID2	9	desde un punto de vista pedagógico y personal.	&			punto de vista pedagógico y personal

MID2	10	b. Práctica	D	O	R	Práctica
MID2	11	de las labores docentes.	D	O	I	labores docentes
MID2	12	Plasmación en la realidad de	D	O	I	Plasmación en realidad
MID2	13	todos los conocimientos adquiridos en sus estudios profesionales.	D	M	C	conocimientos adquiridos
MID3	1	Objetivo general: concreción profesional de la f.inicial del futuro profesor	D	P	HC	concrección profesional
MID3	2	en el marco institucional del centro educativo de educación infantil y primaria,	D	O	R	marco institucional del centro
MID3	3	con el resultado final de una capacitación profesional	D	O	P	capacitación profesional
MID3	4	que debiera ser de calidad para:	&			que debiera ser de calidad para:
MID3	5	Diagnosticar	D	P	AC	Diagnosticar
MID3	6	realidades educativas en situaciones escolares concretas.	D	O	R	realidad educativa
MID3	7	Planificar	D	P	HR	Planificar
MID3	8	las acciones educativas más adecuadas a cada situación	D	O	I	acciones educativas adecuadas
MID3	9	según metodología de investigación.	D	M	R	según metodología de investigación
MID3	10	Ejecutar	D	O	D	Ejecutar
MID3	11	los diseños curriculares	D	O	I	diseños curriculares
MID3	12	desde intervenciones q. pongan de manifiesto el pensamiento del profe.en f.	D	O	D	manifestar pensamiento del profesor
MID3	13	Evaluar	D	M	R	Evaluar
MID3	14	desde actitudes investigadoras de base científico- técnica	D	M	R	desde actitudes investigadoras
MID3	15	la acción educativa y	D	O	I	acción educativa
MID3	16	los resultados alcanzados.	D	O	R	resultados alcanzados
MID3	17	Participar como observador	D	P	HR	Participar como observador
MID3	18	en los órganos de gestión y gobierno del centro.	D	O	D	gestión y gobierno del centro
MID4	1	Generar	D	P	AC	Generar
MID4	2	conocimiento profesional.	D	O	C	conocimiento profesional
MID4	3	El conocimiento teórico ha de ir centrado en la práctica. (Este abarca todo)	D	P	HR	conocimiento tco. centrado en pca.
MID5	1	Hacer que los futuros maestros, tras el conocimiento de las teorías,	D	O	C	conocimiento de teorías
MID5	2	sean capaces de contrastar las mismas	D	P	HR	sean capaces de contrastar
MID5	3	mediante procedimientos investigadores-reflexivos	D	O	D	procedimientos investigadores/reflexivos
MID5	4	que le permitan realizar una planificación educativa	R	J		que le permitan realizar
MID5	5	de acuerdo con teorías asimiladas	D	O	D	de acuerdo con teorías asimiladas
MID5	6	y demás componentes del proceso y contexto educativo.	D	O	R	demás componentes del proceso educ.
PEE1	1	Relacionar	D	P	HR	Relacionar
PEE1	2	teoría-práctica	D	M	A	teoría-práctica

PEE1	3	Supervisar	D	P	AC	Supervisar
PEE1	4	prácticas	D	O	R	prácticas
PEE1	5	Modificar,	D	P	HC	Modificar
PEE1	6	clasificar,	D	P	HR	clasificar
PEE1	7	orientar,	D	P	AC	orientar
PEE1	8	evaluar	D	O	D	evaluar
PEE1	9	Dar recursos,	D	P	AC	Dar recursos
PEE1	10	recordar	D	P	HR	recordar
PEE1	11	teoría,	D	O	C	teoría
PEE1	12	redirigir ...	D	P	AC	redirigir
PEE1	13	en una palabra facilitar y favorecer	D	P	AC	facilitar y favorecer
PEE1	14	la incorporación profesional.	D	O	D	incorporación profesional
PEE2	1	Completar	D	P	HC	Completar
PEE2	2	la formación de los futuros maestros.	D	O	C	formación de futuros maestros
SVI1	1	Conocimiento real de los centros	D	P	HR	Conocimiento real
SVI1	2	Preparación para	D	O	D	Preparación para
SVI1	3	la tarea docente	D	O	I	tarea docente
SVI1	4	a través del :ensayo, repetición, reflexión	D	M	C	a través del ensayo repetición reflexión
SVI1	5	reflexión	D	M	R	
THE1	1	Llevar a la realidad	D	O	D	Llevar a realidad
THE1	2	la eficacia educativa e instructiva	D	O	I	eficacia educativa e instructiva
THE1	3	que se práctica en la idealidad.	D	O	R	que se práctica en idealidad
THE1	4	Observar,	D	P	HR	Observar
THE1	5	anotar	D	P	HC	anotar
THE1	6	y cotejar	D	P	HR	cotejar
THE1	7	los problemas de la posible falta de aplicabilidad	R	J		problemas de falta de aplicabilidad
THE1	8	Resolverlos poco a poco	D	P	HC	Resolver
THE2	1	Poner en contacto a los estudiantes	D	P	AC	Poner en contacto *con ambiente
THE2	2	con el ambiente en que van a desarrollar su labor.	&			ambiente en q.van a desarrollar su labor
THE2	3	aprender y	D	P	HR	aprender
THE2	4	desarrollar en la práctica	D	P	HR	desarrollar en práctica teoría educativa
THE2	5	la teoría educativa.	D	O	C	teoría educativa
THE2	6	Si en el centro de prácticas ésta es eficaz, excelente.	R	J		Si es eficaz excelente

THE3	1	N.C.	Ç			NC
THE4	1	Completar	D	P	HC	Completar
THE4	2	la formación teórica recibida	D	O	C	formación teórica recibida
THE4	3	Servir de puente	D	P	AC	Servir de puente * entre teóricos y pcos.
THE4	4	entre formadores teóricos y prácticos de la educación	&			entre formadores teóricos y prácticos
THE4	5	Proporcionar al alumno	D	P	AC	Proporcionar
THE4	6	una fuente de conocimiento nueva y necesaria.	D	O	C	fuentes de conocimiento nueva/necesaria

3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL

3.1. PARÁMETROS

(Ver hoja de códigos)

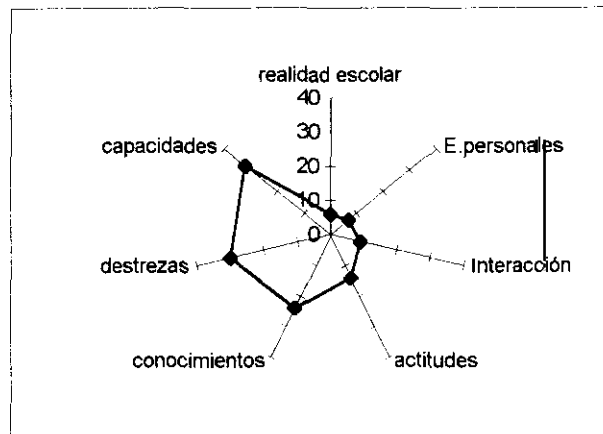
3.2. CATEGORÍAS

CATEGORÍA: **OBJETO**

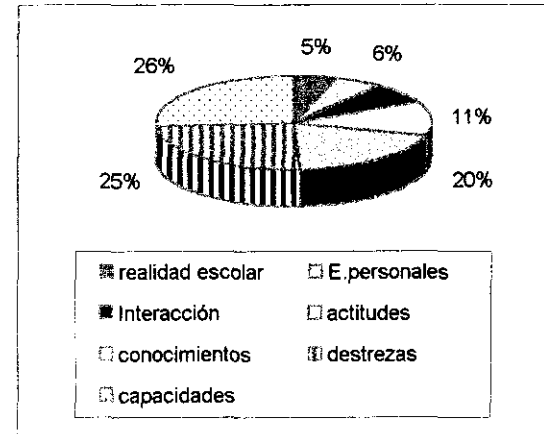
TABLA DE DATOS

realidad escolar	6
E.personales	7
Interacción	9
actitudes	14
conocimientos	24
destrezas	30
capacidades	32
TOTAL	122

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

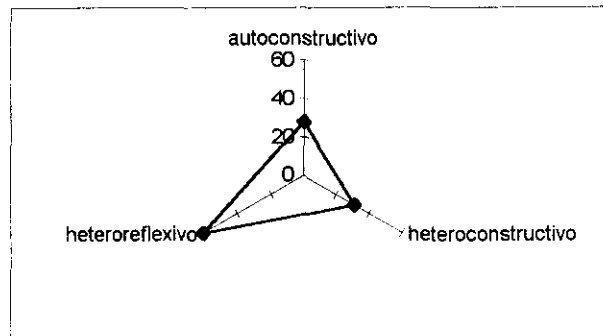


CATEGORÍA: **PROCESO**

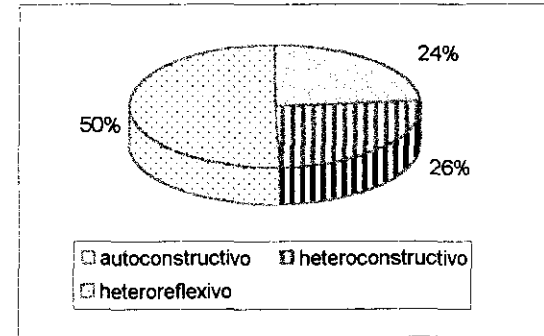
TABLA DE DATOS

autoconstructivo	28
heteroconstructivo	31
heteroreflexivo	60
TOTAL	119

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES



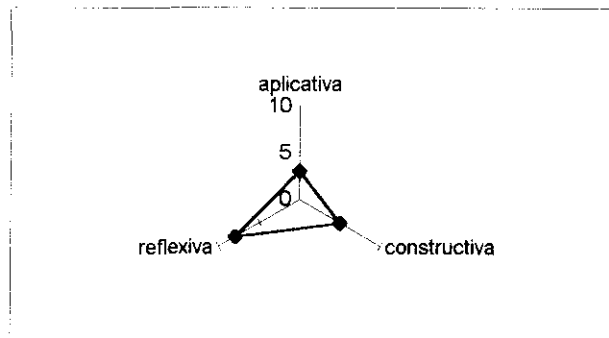
CATEGORÍA:

METODOLOGÍA

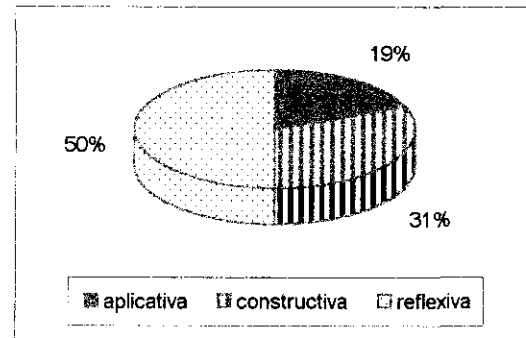
TABLA DE DATOS

aplicativa	3
constructiva	5
reflexiva	8
TOTAL	16

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES



CATEGORÍA:

CRÍTICA

es necesario (adaptar diseños)- ver DOE7.4

adaptar diseños

necesidad

CATEGORÍA:

JUSTIFICACIÓN

fomentar actitud de autoformación permanente

formación permanete

que le permitan realizar

posibilidad de acción

problemas de falta de aplicabilidad

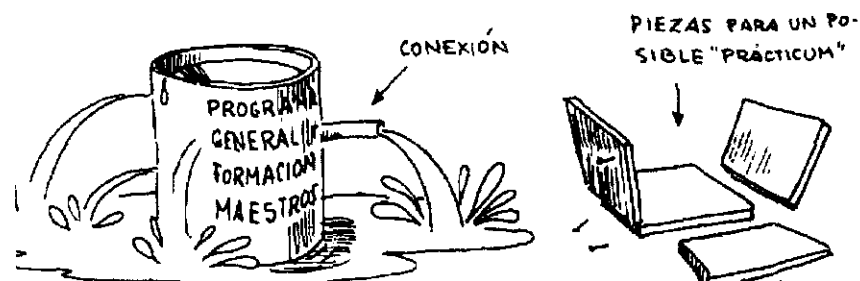
aplicabilidad

Si es eficaz excelente

eficacia

1. DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE

Nº	COD.	REF.	NOMBRE
2	SIT	J.02	SITUACIÓN
DESCRIPCIÓN			Posición que ocupa el Prácticum en relación al proceso general de formación de maestros.
PREGUNTA			
Nº	1a	¿Qué conexión real existe entre el Programa General de Formación de maestros de la U.C.M. y el Prácticum?	



Respuesta DEX1

2. CODIFICACIÓN

TABLA DE DATOS

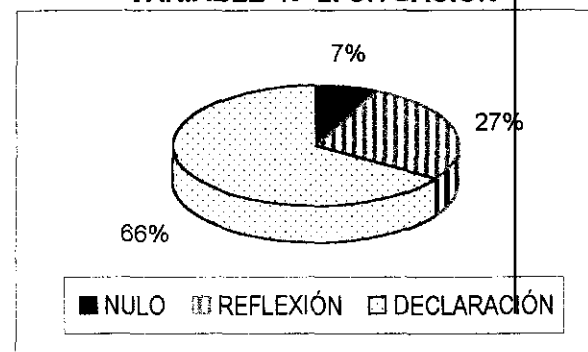
	Parámetros	1º nivel	2º nivel	fa
D	DECLARACIÓN			
		I	INTENSIDAD	
			I Insuficiente	13
			N Nula	6
			S Suficiente	4
		N	NATURALEZA	
			A Armónica	6
			C Conectiva	3
			F Formativa	3
			I Impositiva	6
		P	PROPÓSITO	
			C Coherencia	1
			P Poner en práctica	6
			Total D	48
R	REFLEXIÓN			
		J	JUSTIFICACIÓN	4
		C	CRÍTICA	16
			Total R	20
N	NULOS			
		%	NO CONTESTA	3
		&	SIN CODIFICAR	2
			Total N	5

PARAMETROS ESTRUCTURALES

TABLA DE DATOS

Parámetro	Fa
NULO	5
REFLEXIÓN	20
DECLARACIÓN	48

**COMPOSICIÓN ESTRUCTURAL
VARIABLE Nº 2: SITUACIÓN**



2.2 DESCRIPCIÓN

Justificación:

La respuesta estricta a esta pregunta se corresponde con el código NATURALEZA (tipo de relación); pero también se aporta información sobre la intensidad y el propósito de dicha relación.

1º nivel de codificación:

INTENSIDAD: grado en que la relación estudiada se produce.

NATURALEZA: esencia y propiedad característica de la relación.

PROPÓSITO: intención al establecer dicha relación.

2º nivel de codificación:

INSUFICIENTE: no alcanza el grado deseado.

NULA: no se produce esa relación.

SUFICIENTE: satisface los mínimos.

ARMÓNICA: se produce de manera conveniente.

CONECTIVA: centrada en la establecer vínculos entre ...

FORMATIVA: de carácter instructivo.

IMPOSITIVA: por influencia externa.

PONER EN PRÁCTICA ... lo aprendido en formación teórica.

COHERENCIA de lo aprendido con lo experimentado.

2.3 BASE DE DATOS

PROF	r	UNIDADES DE REGISTRO	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DCE1	1	Creo que la conexión real es escasa,	D	I	I	escasa
DCE1	2	Tanto desde el punto de vista institucional como de los contenidos formativos.	D	N	I	institucional
DCE2	1	Que se realiza el Practicum.	D	N	C	se realiza el Practicum.
DCS1	1	Escasa y	D	I	I	Escasa
DCS1	2	mal articulada	R	C		mal articulada
DCS2	1	La relación entre teoría y práctica que debería existir	R	C		debería existir.
DCS2	2	parece que la realidad habla de dos caminos diferentes	D	I	N	caminos diferentes
DCS2	3	que tienen poco en común	D	I	I	poco en común
DCS3	1	Toda la puede establecerse con unos P.de estudio mal pensados por el Consejo de U.	R	C		planes mal pensados impiden
DCS3	2	esto es, una conexión meramente circunstancial	D	N	A	circunstancial
DCS4	1	En general no demasiada.	D	I	I	No demasiada
DCS4	2	Considero que los programas en teoría, en "espíritu" quizá si ven la conexión que puede establecerse entre la formación del maestro y el Practicum .	D	N	I	en teoría si conexión
DCS4	3	pero que en la realidad los alumnos no llegan a percibir esa relación.	R	C		en realidad no se percibe
DEX1	1	Dibujo	&			Dibujo
DEX2	1	El prácticum desvincula demasiado al alumno del centro	R	C	C	desvincula al alumno
DLL1	1	El prácticum es un intento de llevar a la práctica educativa concreta los presupuestos teóricos de la Formación.	D	P	P	llevar a práctica la teoría
DLL2	1	Divorcio entre teoría y práctica en general,	D	I	N	Divorcio
DLL2	2	con honrosas y variadas excepciones.	&			son excepciones
DLL3	1	N.S. N.C.	%			N.S.
DLL4	1	Es la realidad de todas las teorías que hemos dado a los alumnos durante la carrera.	D	N	C	realidad de teorías dadas en c.
DMA1	1	El programa es la semilla chiquitita	D	N	F	semilla chiquitita
DMA2	1	Poca	D	I	I	Poca
DMA3	1	El llevar a la práctica la teoría aprendida.	D	P	P	llevar a práctica teoría
DMA3	2	Se supone muy relacionado.	D	I	S	muy relacionado.
DOE1	1	El prácticum esta concebido como un medio de Formación del futuro profesor	D	N	F	medio de Formación
DOE1	2	para contrastar desde la práctica, toda la formación teórica recibida.	D	P	P	contrastar formación teórica
DOE2	1	En mi opinión, muy poca.	D	I	I	muy poca.

DOE3	1	N.C.	%		N.C.
DOE4	1	Dos momentos independientes,	D	I	N independientes
DOE4	2	desde fuera no se ve conexión.	R	C	desde fuera no se ve conexión.
DOE5	1	Ninguna.	D	I	N Ninguna.
DOE5	2	No tiene sentido estudiar en 1º Didáctica G. y no realizar ningún tipo de práctica.	R	C	Didáctica de 1º sin práctica.
DOE5	3	Las prácticas acumuladas al final, no facilitan la conexión teoría-práctica.	R	J	acumular dificulta conexión tº-pca.
DOE6	1	En los planes de estudio de la Carrera de Maestro se da mucha importancia al Prácticum, tanto en la formación gerenal de 2º y 3º curso	D	I	5 mucha importancia
DOE7	1	Creo que, en este momento ninguna	D	I	N ninguna
DOE7	2	porque no se ha orientado la formación hacia el desarrollo de capacidades de análisis y autorreflexión sobre la practica	R	C	no orientado hacia análisis y autorreflexión sobre la practica
DOE7	3	para que cada vez sea más coherente con los principios tcos.y los fines propuestos.	D	P	C para que sea más coherente
DOE8	1	No existe una conexión global preestablecida.	D	I	N No existe
DOE8	2	El prácticum no es el foco del plan de estudios como debería ser	R	C	No es foco del plan de estudios
DOE9	1	Sólo institucional ,	D	N	I institucional
DOE9	2	difusa,	D	N	A difusa
DOE9	3	escasa y/o parcial.	D	I	I escasa
EMC1	1	Pienso que más bien escasa	D	I	I escasa
EMC2	1	La puesta en práctica de las enseñanzas tcas. y pcas. aprendidas a lo largo de la	D	P	P puesta en práctica de Enseñanzas
EMC2	2	Tomar contacto con la realidad educativa en los colegios	D	P	P Tomar contacto con la realidad
EMC3	1	NC	%		NC
EMC4	1	Muy poca,por no ser derrotista.	D	I	I Muy poca
MID1	1	No conozco el P.de prácticas de los nuevos planes,al no tener este dpto docencia	R	J	No conozco plan
MID1	2	No se ha dado a conocer al profesorado este plan.	R	C	No se ha dado a conocer el plan.
MID2	1	A mi modesto precer muy poca.	D	I	I muy poca.
MID3	1	Relación q.viene impluesta por las exigencias de gestión marcadas por los P.de estudio	D	N	I impluesta por exigencias gestión
MID3	2	y que recaen sobre los departamentos implicados en un título.	R	J	recaen sobre departamentos
MID4	1	Es una conexión parcial.	D	I	I parcial
MID4	2	El Prácticum no esta integrado en el programa,	R	C	No integrado en el programa,
MID4	3	es una una etapa intermedia entre la formación	D	N	C etapa intermedia
MID5	1	Debe existir una relación constante,	D	N	A constante
MID5	2	equilibrada	D	N	A equilibrada
MID5	3	y programada	D	N	A y programada

MID5	4	de tal suerte que los estudiantes puedan controlar y comprobar que es posible establecer pautas que relacionen teoría y práctica.	D	P	P	controlar/comprobar relación tº-pca
PEE1	1	Muy escasa	D	I	I	Muy escasa
PEE2	1	No muy flexible	R	C		No muy flexible
SVI1	1	Creo que no mucha desde el punto de vista práctica.	D	I	I	no mucha
SVI1	2	Teóricamente si la veo posible .	D	N	I	teóricamente sí
SVI1	3	con esfuerzo y dedicación	R	C		con esfuerzo y dedicación
THE1	1	Bastante	D	I	S	Bastante
THE1	2	aunque necesitaría un mayor consenso académico.	R	C		mayor consenso académico
THE1	3	La relación real es la que han dado los redactores del mismo.	D	N	I	dada por redactores
THE2	1	A nivel teórico,suficiente	D	I	S	suficiente
THE2	2	En la práctica creo q.adolece de entusiasmo y seguimiento por parte de los	R	C		adolece de entusiasmo /seguimiento
THE3	1	Una conexión desigual .	D	N	A	desigual
THE3	2	que depende en parte de la importancia y valoración que hacemos los profesores.En algunos casos muy distinta unos de otros	R	C		depende de valoración de profesores
THE3	3	Los alumnos perciben unas veces una distancia corta, lógica entre teoría y práctica y otras una distancia casi insalvable.	R	J		los alumnos perciben informaciones contradictorias
THE4	1	El prácticum es una asignatura más.	D	N	F	asignatura

3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL

01. PARÁMETROS

(Ver hoja de códigos)

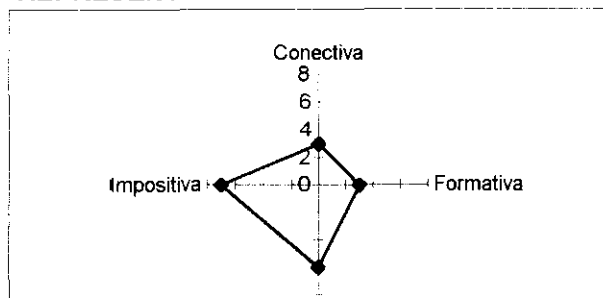
02. CATEGORÍAS

CATEGORÍA: **NATURALEZA**

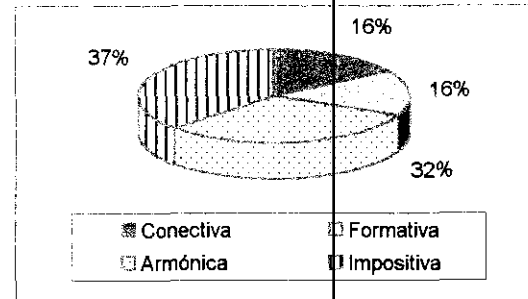
TABLA DE DATOS

Conectiva	3
Formativa	3
Armónica	6
Impositiva	7
TOTAL	19

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

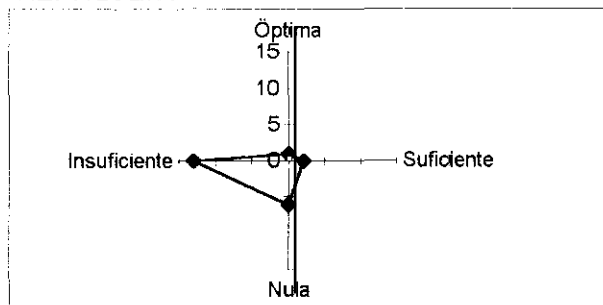


CATEGORÍA: **INTENSIDAD**

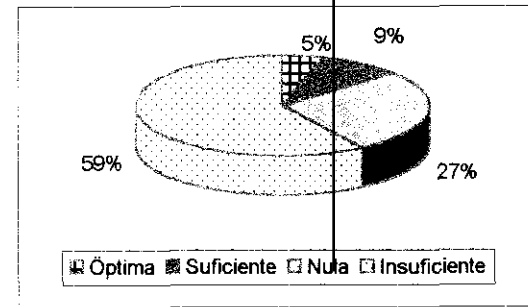
TABLA DE DATOS

Óptima	1
Suficiente	2
Nula	6
Insuficiente	13
TOTAL	22

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

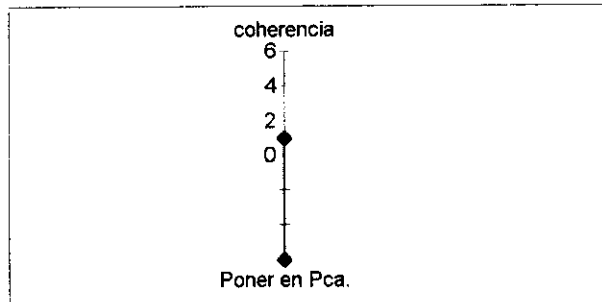


CATEGORÍA: **PROPOSITO**

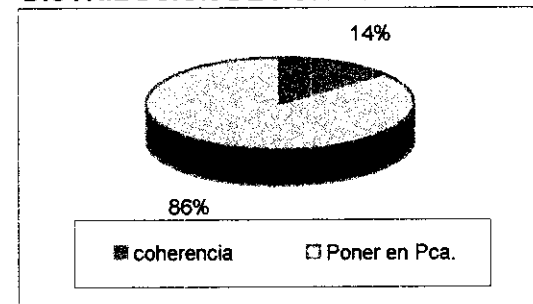
TABLA DE DATOS

coherencia	1
Poner en Pca.	6
TOTAL	7

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES



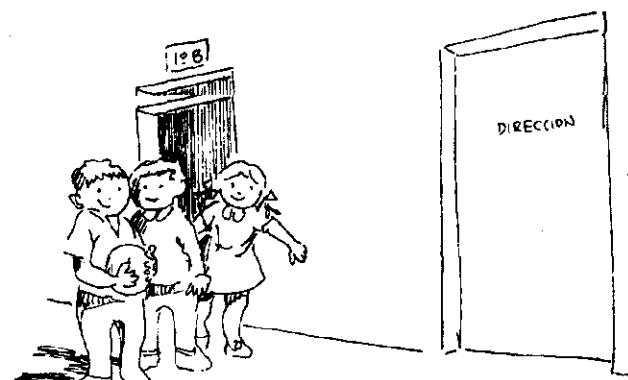
CATEGORÍA: <i>CRÍTICA</i>	
desvincula al alumno	alumno se desvincula
mal articulada	articulación mala
desde fuera no se ve conexión.	conexión imperceptible
necesitaría mayor consenso académico	consenso insuficiente
Didáctica de 1º sin práctica.	Didáctica sin práctica
adolesce de entusiasmo y seguimiento	dedicación insuficientes
con esfuerzo y dedicación	dedicación insuficientes
no orientado hacia análisis y autorreflexión	orientación no analítica/reflexiva
planes mal pensados impiden	Planes de Estudio mal pensados
No se ha dado a conocer el plan.	Planes de Estudio no divulgados
No es foco del plan de estudios	Prácticum no es el foco
No integrado en el programa,	Prácticum no integrado
No muy flexible	relación inflexible
en realidad no se percibe	relación irreal
debería existir relación constante	relación no constante
debería existir.	relación no existe
depende de valoración de profesores	valoración depende profesores

CATEGORÍA: <i>JUSTIFICACIÓN</i>	
acumular dificulta conexión tº-pca.	acumulación de pcas.
los alumnos perciben informaciones contradictorias	información contradictoria
No conozco plan	falta información
recaen sobre departamentos	responsabilidad departam.

1. DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE

Nº	COD.	REF.	NOMBRE
3	REQ	O.C1	REQUISITOS
DESCRIPCIÓN		Características, condiciones, que debe reunir el centro de prácticas.	

PREGUNTA		
Nº	6a	¿Cuáles son los requisitos que han de cumplir los centros de prácticas? Argumente su postura.



Respuesta DEX1

2. CODIFICACIÓN

2.1. TABLA DE CÓDIGOS

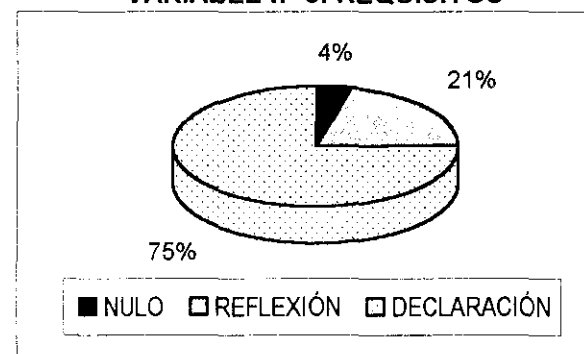
	Parámetros		1º nivel	2º nivel	fa
D	DECLARACIÓN				
		C	CONDICIONES		
				A administrativas	9
				E estructurales	16
				D docentes	32
				O organizativas	5
		D	DISPOSICIÓN		
				A actitud positiva	13
				R responsabilidad	7
				C colaboración	14
				Total D	96
R	REFLEXIÓN				
		J	JUSTIFICACIÓN		22
		C	CRÍTICA		4
				Total R	26
N	NULOS				
		%	NO CONTESTA		3
		&	SIN CODIFICAR		2
				Total N	5

PARÁMETROS ESTRUCTURALES

TABLA DE DATOS

Parámetro	Fa
NULO	5
REFLEXIÓN	26
DECLARACIÓN	96

COMPOSICIÓN ESTRUCTURAL VARIABLE nº 3: REQUISITOS



2.2 DESCRIPCIÓN

Justificación:

Los requisitos exigibles pueden estar referidos al ámbito de lo concreto y material (CONDICIONES), o al terreno de lo intangible o actitudinal (DISPOSICIÓN).

2º nivel de codificación:

CONDICIONES: circunstancias que afectan al proceso o estado del prácticum.

DISPOSICIÓN: posicionamiento o actitud de los protagonistas implicados.

2º nivel de codificación:

ADMINISTRATIVAS: relativas a administración.

ESTRUCTURALES: de la distribución y ordenamiento de los elementos.

DOCENTES: referidas al ámbito de lo formativo.

ORGANIZATIVAS: en relación a la toma de decisiones y ejecución de planes.

ACTITUD POSITIVA o disposición favorable.

RESPONSABILIDAD: asunción consciente de los derechos y deberes.

COLABORACIÓN: cooperación en tareas.

2.2 BASE DE DATOS

PROF	r	UNIDADES DE REGISTRO	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DCE1	1	Voluntariedad	D	D	C	Voluntariedad
DCE1	2	si no se quiere hacer algo, difícilmente se podrá mejorar.	R	J		si no se quiere , difícilmente se podrá
DCE1	3	Co-responsabilidad con los departamentos en la elaboración de un plan de	D	D	C	Co-responsabilidad en elaboración de
DCE1	4	Llevar a cabo proyectos de innovación,	D	C	D	Proyectos de innovación
DCE1	5	por la potencialidad formativa para los futuros maestros.	R	J		potencialidad formativa
DCE2	1	Profesorado equilibrado	D	C	D	Profesorado equilibrado
DCE2	2	(igual número de profesores actualizados en todas las áreas en conjunto).	R	J		profesores actualizados
DCE2	3	Medios adecuados (espacios materiales, instalaciones)	D	C	E	Medios adecuados
DCE2	4	Ninguna relación con los alumnos del prácticum (vivir cerca, estudios cursados	D	C	D	Ninguna relación con los alumnos del P.
DCE2	5	No politizado (mínima o nula influencia de las APA	D	C	O	No politizado
DCS1	1	Tener todos los niveles educativos,	D	C	E	todos los niveles educativos
DCS1	2	instalaciones (laboratorios, gimnasio, biblioteca, música, etc)	D	C	E	instalaciones
DCS1	3	para que pase por todos los niveles y realice todas las actividades posibles.	R	J		pasar por todos los niveles
DCS2	1	Que reúnan las condiciones de enseñanza- aprendizaje que propone la Reforma.	D	C	A	condiciones que propone Reforma
DCS2	2	Que se pueda establecer una coordinación entre tutores	D	D	C	coordinación entre tutores
DCS2	3	que beneficie la formación del alumno en Prácticas,	R	J		beneficio formación alumno en pcas.
DCS2	4	unificar criterios,	D	D	C	unificar criterios
DCS2	5	play-back*	D	C	D	play-back*
DCS3	1	Libres en la opción de recibir alumnado,	D	D	R	Libres al recibir alumnado
DCS3	2	el convenio actual MEC-UCM plantea una adopción de alumnado por parte de	R	J		convenio actual MEC-UCM plantea
DCS3	3	Raramente se dan planteamientos más positivos.	R	C		Raramente planteamientos más
DCS3	4	Estimulados: si no económicamente, al menos profesionalmente	D	C	A	Estimulados: económica/profesionalment
DCS3	5	(¿Por qué en Hospitales, Juzgados, etc,... los profesionales reciben una "venia	R	J		¿Por qué en Hospitales, Juzgados, etc,...
DCS3	6	Seleccionadas en función de su capacidad,	D	C	E	capacidad
DCS3	7	(habría que contemplar algunas variables, pero si no se dan los requisitos 1º y	R	C		Si no se dan los requisitos 1º y 2º,
DCS4	1	Clases con profesores dispuestos a que los alumnos participen,	D	D	A	profesores dispuestos a participación
DCS4	2	a la vez que dispuestos a enseñar a estos alumnos los problemas más comunes, así como las situaciones más frecuentes.	D	D	A	profesor dispuesto a enseñar problemas comunes

DCS4	3	para que los futuros maestros se enfrenten en la observación con los hechos más importantes y no con las anécdotas.	R	J		enfrentarse con hechos, no anécdotas
DEX1	1	dibujo	&			dibujo
DEX2	1	Relación absoluta	D	D	C	Relación absoluta
DEX2	2	de modo que el factor humano tenga tiempo para desarrollarse.	R	J		desarrollar factor humano
DLL1	1	En estos momentos la implantación de la LOGSE supone la regulación de los requisitos exigidos a los colegios q.quieran colaborar en la impartición del P.	D	C	A	regulación de requisitos (LOGSE)
DLL2	1	Cooperación continua en la formación (corresponsabilidad).	D	D	C	corresponsabilidad
DLL2	2	Realización de proyectos de investigación	D	C	D	proyectos de investigación
DLL3	1	NC	%			NC
DLL4	1	Abiertos a las nuevas corrientes.	D	C	D	Abiertos a las nuevas corrientes.
DLL4	2	Edificios estructuralmente abiertos,	D	C	E	Edificios estructuralmente abiertos,
DMA1	1	Estar completamente dispuestos a colaborar	D	D	A	Dispuestos a colaborar
DMA2	1	N.C.	%			N.C.
DMA3	1	Funcionar únicamente	D	C	O	Funcionar únicamente
DOE1	1	Puesto que van a ser los primeros "modelos" que vea el alumno,	R	J		van a ser los primeros "modelos"
DOE1	2	es deseable que sean centros: Completos en cuanto a niveles educativos.	D	C	E	Completos en cuanto a niveles
DOE1	3	Funcionamiento normal y	D	C	O	Funcionamiento normal
DOE1	4	con todos los servicios y elementos necesarios para su funcionamiento.	D	C	E	servicios y elementos necesarios
DOE1	5	Centros abiertos que participen en programas de ensayo.	D	C	D	Centros abiertos que participen en
DOE1	6	Debe haber un Convenio entre los Centros y la Universidad.	D	C	A	Convenio Centros y la Universidad.
DOE1	7	Los Directores deben conocer el Plan de Formación de los alumnos	D	C	D	Conocer el Plan de Formación de los
DOE2	1	Proyecto educativo de calidad.	D	C	D	Proyecto educativo de calidad.
DOE2	2	Funcionamiento bueno.	D	C	O	Funcionamiento bueno.
DOE2	3	Implicación en el plan de Prácticas, (tanto en su planificación, como en su ejecución y evaluación)	D	D	A	Implicación en el plan de Prácticas
DOE2	4	Profesorado competente	D	C	D	Profesorado competente
DOE2	6	Los dos últimos puntos pasan por un mayor compromiso de la administración educativa y universitaria.	R	C		compromiso de la administración
DOE3	1	Actitud receptiva a los alumnos de prácticas.	D	D	A	Actitud receptiva a alumnos
DOE3	2	Centro receptivo a la innovación educativa.	D	D	A	receptivo a innovación
DOE3	3	Equipo docente unido por un proyecto.	D	C	D	Proyecto.

DOE3	4	Tener una postura de dejar hacer para poder aprender a aprender.	D	C	D	dejar hacer para poder aprender a aprender.
DOE4	1	Ser centros dedicados a la enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo en los que participan los maestros	D	C	E	distintos niveles del sistema educativo
DOE5	1	Colaborar con los centros de formación, con los departamentos.	D	D	C	colaborar con centros, departamentos
DOE5	2	Que tengan en marcha alguna experiencia o proyecto de investigación.	D	C	D	Proyecto de investigación
DOE5	3	Ser innovadores.	D	C	D	innovadores
DOE5	4	Dar ocasión a los alumnos de desarrollar su conocimiento práctico.	D	C	D	desarrollo del conocimiento práctico
DOE6	1	Los centros de prácticas tienen que destacar por tener una organización y funcionamiento bueno o muy bueno.	D	C	O	organización y funcionamiento
DOE6	2	Para ello debe disponer de los medios necesarios.	D	C	E	disponer de medios necesarios
DOE6	3	Cumplir con unos requisitos de idoneidad docente contrastados por el MEC y la Universidad.	D	C	A	requisitos de idoneidad (MEC/MINISTERIO)
DOE6	4	El profesorado será competente y	D	C	D	profesorado competente
DOE6	5	reciclado permanentemente,	D	C	D	profesorado reciclado
DOE6	6	estando dispuesto a asumir la labor de tutoría.	D	D	R	asumir tutoría
DOE7	1	Tener una formación específica como orientador en la práctica.	D	C	D	formación específica como orientador
DOE7	2	Realizar de un modo autónomo el diseño y desarrollo curricular	D	C	D	diseño y desarrollo curricula autónomo
DOE7	3	de modo que puedan ayudar a los alumnos para hacerlo.	D	C	D	ayudar alumnos en diseño
DOE7	4	Tener una disponibilidad al margen de las horas de clase	D	D	A	disponibilidad temporal
DOE7	5	para orientar a los alumnos tanto en el diseño curricular como en la reflexión sobre el desarrollo.	R	J		orientar en diseño y desarrollo del diseño
DOE8	1	Calidad de su enseñanza en línea de actualización e innovación.	D	C	D	calidad de enseñanza/innovación
DOE8	2	Actitud positiva de hacia la colaboración con la Universidad en varios planos	D	D	A	actitud positiva
DOE8	3	Compromiso para tres años (cubrir todo el prácticum)	D	C	A	compromiso para tres años
DOE9	1	Ninguno de carácter técnico o educativo,	D	C	E	ninguno técnico o educativo
DOE9	2	sóamente colaboración expresa y obligatoria con la Facultad de Educación.	D	D	C	colaboración expresa y obligatoria
EMC1	1	Disposición favorable por el profesorado de Centro al alumno.	D	D	A	buenas disposición profesorado
EMC1	2	Espacios, materiales adecuados	D	C	E	espacios adecuados
EMC1	3	Organización acorde.	D	C	E	organización
EMC1	4	Todo ello de modo que se posibilite una buena y auténtica validación del período de prácticas.	R	J		posibilitar unas buenas prácticas

EMC1	5 El profesor tutor de la Escuela Universitaria debe haber vivido en la práctica, la escuela básica, ejercicio el magisterio.	D	C	D	ejercicio previo de docencia en escuela
EMC2	1 Atender a los alumnos debidamente.	D	C	D	atender debidamente a alumnos
EMC2	2 Ser centros en los que se puedan desarrollar adecuadamente la especialidades.	D	C	E	desarrollo adecuado de especialidades
EMC3	1 Los centros han de ser reflejo de la realidad, por tanto, no pondría requisitos mínimos.	R	J		reflejo de realidad, luego no requisitos
EMC3	2 Si prestaría gran atención a los profesores del centro elegido.	D	C	D	atención a profesores
EMC4	1 Indispensable convenio sólido a nivel institucional,	D	C	A	convenio institucional sólido
EMC4	2 pero no gestionado por el Ministerio, sino por la Universidad.	R	J		gestionado por Universidad
MID1	1 Ser seleccionado, por la Facultad	D	C	A	seleccionado por Facultad
MID1	2 una vez que se han estudiado en profundidad (esto llevaría consigo conocerlos en serio).	R	J		tras estudio en profundidad
MID1	3 Que se preocuparan de la formación de los alumnos con el contacto directo de profesores de la Facultad.	D	D	A	preocupados por formación de alumnos
MID1	4 Que se les dé un compromiso serio en la tutorización de los alumnos en pcas.	D	D	R	compromiso en tutorización
MID2	1 El requisito fundamental es la actitud positiva por parte del profesorado hacia los alumnos en prácticas.	D	D	A	actitud positiva de profesorado hacia alumnos de prácticas
MID2	2 Habría que lograr primero esa actitud.	R	J		lograr actitud positiva
MID2	3 Actualmente esa actitud no sólo no es positiva, sino negativa	R	C		actualmente actitud negativa
MID2	4, lo que revierte a su vez sobre la formación del profesor en prácticas.	R	J		reverte en formación
MID3	1 Estar en concordancia con el modelo de profesor que se quiere formar desde la Universidad.	D	C	D	en coconrancia con el modelo de profesor
MID3	2 Si los centros discrepan del modelo de la Universidad la práctica será negativa y alejará al profesor en formación del objetivo metodológico que se persigue.	R	J		si discrepan del modelo, práctica negativa
MID3	3 Estar conectados vía departamental los profesores de la Universidad y los de los Centros.	D	C	D	conexión via departamental
MID3	4 Que el diseño de la formación práctica sea una responsabilidad compartida por la Universidad y los Centros.	D	C	D	diseño compartido
MID4	1 El único requisito es manifestar su deseo de colaborar en la formación (idílicamente hablando).	D	D	A	deseo de colaborar
MID4	2 En la realidad, también es necesario que el centro esté a una distancia prudencial (el tiempo es oro)	D	C	E	distancia prudencial
MID5	1 Selección por parte de la Facultad.	D	C	A	selección por Facultad

MID5	2	Colaboración entre tutores.	D	D	C	colaboración tutores
MID5	3	Intercambio de ideas entre tutores.	D	D	C	intercambio de ideas
MID5	4	Ayuda mutua entre instituciones.	D	D	C	Ayuda mutua entre instituciones.
PEE1	1	Que recojan verdaderamente la realidad educativa.	D	C	D	recoger realidad educativa
PEE1	2	Si son buenos, tiene sus ventajas, si son malos, son también centros en los que los alumnos pueden trabajar.	R	J		tienen sus ventajas, tanto si son buenos como malos
PEE1	3	Por un lado son interesantes buenos modelos, pero si son malos habrá que actuar de otra manera pero son válidos. Mejor buenos.	R	J		menor buenos
PEE2	1	N.C.	%			N.C.
SVI1	1	Abiertos y colaboradores	D	D	C	Abiertos y colaboradores
SVI1	2	con un equipamiento técnico, pedagógico adecuado	D	C	E	equipamiento técnico/pedagógico
SVI1	3	y una metodología de acuerdo con las innovaciones.	D	C	D	metodología innovadora
SVI1	4	Directa a través de los tutores, directores y profesores.	D	C	D	a través de tutores
THE1	1	Que nos acepten y quieran colaborar,	D	D	A	deseo de colaborar
THE1	2	es decir, también mejorar.	R	J		deseo de mejorar
THE2	1	Tener al menos dos líneas en su estructura:	&			
THE2	2	Ser conscientes de su responsabilidad a la hora de aceptar ser colegios de prácticas	D	D	R	conscientes de responsabilidad
THE2	3	(para lo que habría de remunerárseles).	R	J		remuneración
THE2	4	Aceptar en claustro ese compromiso	D	D	R	aceptar compromiso
THE2	5	Una formación previa. Atar cabos para que cada uno conozca y asuma su formación.	D	C	D	formación previa
THE3	1	Querer realmente colaborar en un trabajo que beneficia a la profesión docente.	D	D	C	querer colaborar
THE3	2	Asumir los criterios y compromisos que se derivan de esa decisión.	D	D	R	asumir compromiso
THE3	3	Tener un plan de acogida, seguimiento y ayuda a los futuros profesores.	D	C	D	plan de acogida
THE4	1	Profesores dispuestos a colaborar.	D	D	C	Profesores dispuestos a colaborar.
THE4	2	Estabilidad	D	C	E	Estabilidad
THE4	5	y asumiendo su papel de formadores de los futuros maestros.	D	D	R	asumiendo papel de formadores

3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL

ANÁLISIS DE PARÁMETROS

(Ver hoja de códigos)

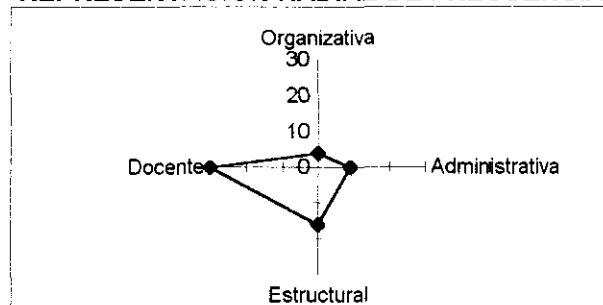
ANÁLISIS DE FRECUENCIAS

CATEGORÍA: CONDICIONES

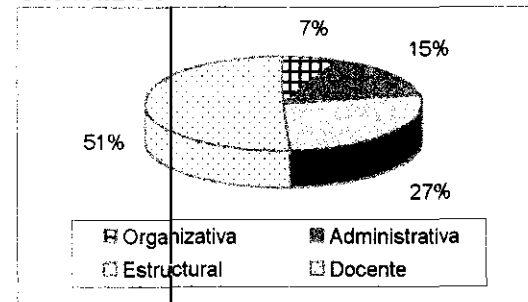
TABLA DE DATOS

Organizativa	4
Administrativa	9
Estructural	16
Docente	30
TOTAL	59

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

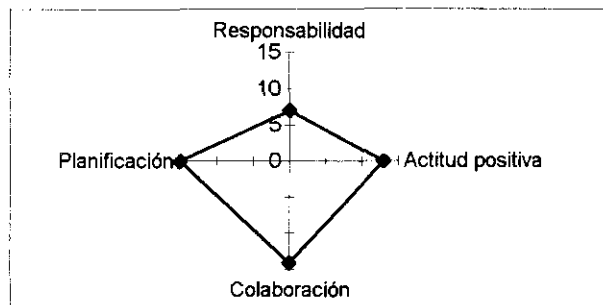


CATEGORÍA: DISPOSICIÓN

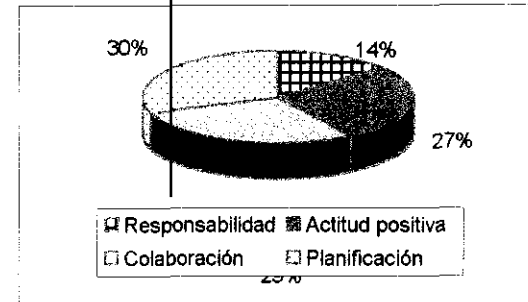
TABLA DE DATOS

Responsabilidad	7
Actitud positiva	13
Colaboración	14
Planificación	15
TOTAL	34

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



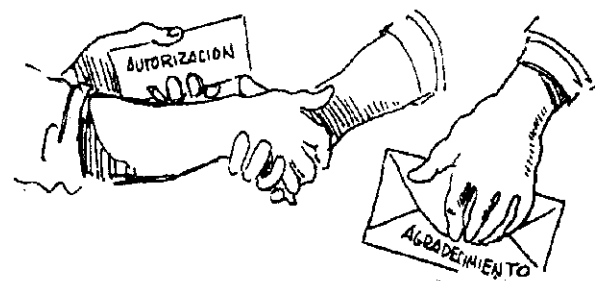
DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES



CATEGORÍA:		CRÍTICA
Raramente planteamientos más positivos.	planteamientos	poco positivos
Si no se dan los requisitos 1º y 2º, difícilmente se podrá conseguir lo del 3º.	requisitos	apenas mínimos
compromiso de la administración	compromiso administrat.	necesario
actualmente actitud negativa	actitud	negativa
CATEGORÍA:		JUSTIFICACIÓN
si no se quiere , difícilmente se podrá mejorar.	voluntad	
potencialidad formativa	potencialidad	
profesores actualizados	actualización	
pasar por todos los niveles	niveles	
beneficiar la formación del alumno en Prácticas	beneficio	
convenio actual MEC-UCM plantea adopción de alumnado rutinaria	convenio	
¿Por qué en Hospitales, Juzgados, etc,... los profesionales reciben una "venia docendi"? y una remuneración y en la enseñanza no?)	remuneración	
para que se enfrenten con hechos y no anécdotas	confrontación	
desarrollar factor humano	factor humano	
van a ser los primeros "modelos"	modelos	
orientar en diseño y desarrollo del diseño	diseño	
posibilitar unas buenas prácticas	potencialidad	
reflejo de realidad, luego no requisitos	reflejo	
gestionado por Universidad	Universidad	
tras estudio en profundidad	profundización	
lograr actitud positiva	actitud	
revierte en formación	repercusión	
si discrepan del modelo, práctica negativa	discrepancias	
tienen sus ventajas, tanto si son buenos como malos	diversidad	
menor buenos	bondad	
deseo de mejorar	mejora	
remuneración	remuneración	

1. DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE

Nº	COD.	REF.	NOMBRE
4	REL	O.C2	RELACIÓN
DESCRIPCIÓN			Relación intercentros. (Facultad de Educación-Colegio en el que se desarrollan las prácticas.
PREGUNTA			
Nº	7a	¿Qué tipo de relación debe establecerse entre el centro de prácticas y el centro de formación?	



Respuesta DEX1

2. CODIFICACIÓN

2.1. TABLA DE CÓDIGOS

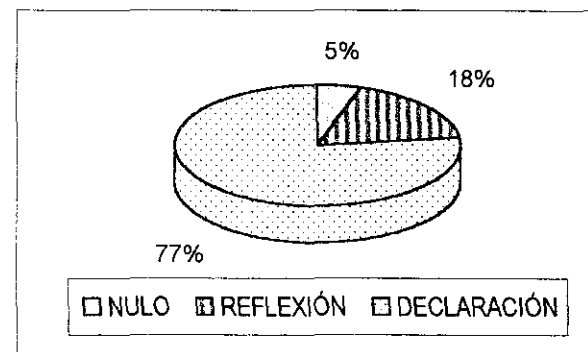
	Parámetros	1º nivel	2º nivel	fa
D	DECLARACIÓN			
	A	ACTITUD		
			? sin especificar	2
			C colaborativa	23
			R regulada convenio	2
	E	ESTABILIDAD		
			C continua	7
			D discreta	1
	P	PROPÓSITO		
			? sin especificar	4
			H humanista	6
			I informativo	3
			O organizativo	8
			P proyecto de trabajo	5
			Total D	61
R	REFLEXIÓN			
	J	JUSTIFICACIÓN		10
	C	CRÍTICA		4
			Total R	14
N	NULOS			
	%	NO CONTESTA		2
	&	SIN CODIFICAR		2
			Total N	4

PARAMETROS ESTRUCTURALES

TABLA DE DATOS

Parámetro	Fa
NULO	4
REFLEXIÓN	14
DECLARACIÓN	61

COMPOSICIÓN ESTRUCTURAL
VARIABLE Nº 4: RELACIÓN INTERCENTROS



2.2 DESCRIPCIÓN

Justificación:

La relación queda definida como combinación de tres aspectos: la ACTITUD o disposición de las partes, el PROPÓSITO o intención que justifica la relación, y un componente temporal de ESTABILIDAD.

1º nivel de codificación:

ACTITUD: disposición inicial de las partes implicadas.

PROPÓSITO o intencionalidad de la relación.

2º nivel de codificación:

COLABORATIVA: de cooperación, trabajo conjunto.

REGULADA POR CONVENIO: sobre la base de lo establecido externamente.
SIN ESPECIFICAR.

HUMANISTA: centrado en dimensión personal .

INFORMATIVO: establecer canal de intercambio de información.

ORGANIZATIVO: para toma de decisiones .

PROYECTO DE TRABAJO: plasmado en plan de acción específico.

2.3 BASE DE DATOS

PROF	r	UNIDADES DE REGISTRO	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DCE1	1	Relaciones Institucionales,	D	P	O	institucional
DCE1	2	que faciliten la colaboración con los Departamentos	D	A	C	colaboración con departamentos
DCE1	3	desarrollando proyectos de innovación (o en su caso de investigación curricular),	D	P	P	proyectos de innovación
DCE1	4	tanto desde el p.de v. del currículo de los alumnos de primaria como del currículo de los	&			
DCE2	1	Profesional, en todos los procesos de formación del futuro maestro.	D	P	?	profesional
DCS1	1	Igual que hospital y E.U. de enfermería o F. de Medicina.	D	P	?	comparación médica
DCS1	2	Tienen que tener el status de centros adscritos o vinculados.	R	J		status de centros adscritos
DCS2	1	De coordinación, apoyo,	D	A	C	coordinación
DCS2	2	unificar criterios, de play-back*	D	P	O	retroacción
DCS3	1	Regular el mutuo intercambio de criterios	D	P	O	intercambio de criterios
DCS3	2	que han de plasmarse en proyectos de colaboración sistemáticos y planificados.	D	P	P	proyectos de colaboración
DCS4	1	Relación de coordinación fundamentalmente.	D	A	C	coordinación
DEX1	1	dibujo	&		&	dibujo
DEX2	1	Relación absoluta,	D	E	C	absoluta
DEX2	2	de modo que el factor humano tenga tiempo para desarrollarse.	D	P	H	desarrollar factor humano
DLL1	1	Debería existir una relación más continuada y discreta	D	E	C	continuada
DLL1	2	el profesor tutor de prácticas debería integrarse en las actividades educativas del colegio.	R			integración del tutor en actividades
DLL2	1	Cooperación continua en la formación	D	E	C	Cooperación continua
DLL2	2	(corresponsabilidad).	D	A	C	corresponsabilidad
DLL2	3	Realización de proyectos de investigación/acción.	D	P	P	proyectos de investigación/acción.
DLL3	1	N.C.	%			N.C.
DLL4	1	A nivel de instituciones, sólo administrativo.	D	P	O	institucional
DMA1	1	Charla profesores y tutor.	D	P	H	Charla profesores y tutor.
DMA2	2	N.C.	%			N.C.
DMA3	3	Más personal.	D	P	H	personal
DOE1	1	Es necesaria una doble tutoría: un profesor de la Facultad y un profesor del Centro en cuya clase se realiza la práctica.	R	C		doble tutoría
DOE2	2	Los centros deben tener una mayor competencia, como dije en el punto anterior.	R	J		mayor competencia de centros

DOE2	3	Debería existir una figura en cada centro que recogiese algunas de las funciones de los antiguos Regentes de las Anejas	R	C		Recuperar figura del Regente
DOE2	4	(los hospitales y clínicas reconocen ese carácter de "formadores" a sus médicos.)	R	J		comentario médico
DOE3	1	Tener una postura de dejar hacer para poder aprender a aprender	D	A	?	postura de dejar hacer
DOE3	3	Relación de corresponsabilidad.	D	A	C	corresponsabilidad.
DOE4	4	Aportación mutua: del centro de formación al centro de prácticas y viceversa.	D	A	C	Aportación mútua
DOE5	5	Lo más estrecha posible,	D	A	C	estrecha
DOE5	6	facilitando q. los profesores de los centros praticipen en departamentos de unos y otros.	D	P	H	praticipación en departamentos
DOE6	1	Relación de reciprocidad.	D	A	C	reciprocidad.
DOE6	2	Los centros de formación prestarán su apoyo en experiencias que en la Universidad se llevan a cabo y los centros de prácticas ofrecerán la experiencia de la vida docente.	R	J		intercambio de experiencias: investigación-experiencia
DOE7	3	Coordinarse con la facultad de Educación.	D	A	C	coordinación con Facultad
DOE7	4	Coordinación en la elaboración del plan de formación.	D	P	P	coordinación en plan de formación.
DOE7	5	Conocer y colaborar en el diseño del prácticum.	D	P	I	Conocer y colaborar en el diseño
DOE7	6	Coordinación en el seguimiento.	D	P	O	coordinación en el seguimiento.
DOE8	2	Actitud positiva de colaboración con la Universidad en varios planos.	D	A	C	colaboración con Universidad
DOE8	3	Compromiso para tres años (cubrir todo el prácticum)	D	P	O	Compromiso
DOE9	1	Trabajo en colaboración o en equipo, también obligatorio, del profesor del centro escolar con el profesor de la F. de Educación.	D	A	C	colaboración
DOE9	2	De igualdad y complementariedad y/o reciprocidad.	D	A	C	igualdad
EMC1	1	Conocerse en ambas direcciones y	D	A	C	conocimiento mútuo
EMC1	2	adaptar, preparando al alumno en base a la realidad que se va a encontrar.	D	P	?	adaptar al alumno
EMC1	3	Información continua del trabajo del alumno.	D	P	PI	información trabajo del alumno
EMC2	1	Se debe establecer a través de un convenio entre el MEC y UCM. Este está establecido	D	A	R	convenio entre el MEC y la UCM.
EMC3	2	Quizás alguna reunión con los profesores que asuman alumnos de prácticas.	D	E	D	reunión con profesores
EMC4	1	Importante relación fluida,	D	E	C	Importante
EMC4	2	para sacar el mejor producto.	R	J		para sacar el mejor producto.
EMC4	3	Total colaboración.	D	A	C	Total colaboración.
MID1	1	Una relación muy estrecha y directa.	D	A	C	muy estrecha y directa.
MID1	2	De concimiento continuo.	D	E	C	concimiento continuo.
MID1	3	Una relación de igualdad.	D	A	C	igualdad.
MID1	4	Una relación de aprendizaje mútuo.	D	A	C	aprendizaje mútuo.
MID2	1	La necesaria y adecuada	D	A	?	necesaria y adecuada
MID2	2	para poder conseguir los objetivos que se persiguen.	D	P	P	conseguir objetivos

MID2	3	Ello supone una estrecha relación y colaboración entre ambas instituciones	D	A	C	estrecha relación
MID2	5	así como la organización, planificación y medios correspondientes.	D	P	O	organización, planificación y medios correspondientes.
MID3	1	Ya está contestado en parte en la cuestión 6,	&			
MID3	2	pero añadiré que los profesores tutores de aula de los centros de prácticas serían los auténticos prof. asociados de los dep. universitarios con responsabilidad en la f. inicial.	R	J		los profesores tutores de aula serían los auténticos profesores asociados
MID4	1	El centro de prácticas debería convertirse en un centro de experimentación	R			ser centro de experimentación
MID4	2	para desarrollar proyectos de investigación colaborativa.	D	P	P	para desarrollar proyectos de investigación colaborativa.
MID5	1	Colaboración entre tutores.	D	A	C	Colaboración entre tutores.
MID5	2	Intercambio de ideas entre tutores.	D	P	H	Intercambio de ideas entre tutores.
MID5	3	Ayuda mutua entre instituciones.	D	A	C	Ayuda mutua entre instituciones.
MID5	4	Convenio formal que lo posibilite.	D	A	R	Convenio formal que lo posibilite.
PEE1	1	Fluida y continua.	D	E	C	Fluida y continua.
PEE2	2	De colaboración mutua.	A	C	A	colaboración mutua.
SVI1	1	Directa a través de los tutores, directores y profesores.	D	P	H	Directa a través de los tutores, directores y profesores.
THE1	1	Es una pregunta innecesaria,	R	C		pregunta innecesaria,
THE1	2	Total, natural, cordial,... ¿qué otra ?	D	A	C	Total, natural, cordial,... ¿qué otra ?
THE2	1	Una formativa	D	P	I	formativa
THE2	2	cada curso, explicación del prácticum y posicionamiento de competencias.	R	J		explicación y competencias.
THE2	3	Otra remunerativa por parte de la Facultad ¿En dinero? ¿En créditos? ¿Cursos gráficos?	D	P	O	remunerativa
THE3	2	Continua, con reuniones en calendario, previstas y	D	E	C	reuniones previstas
THE3	3	abierta a la introducción de otras, con un margen y requisitos.	R			abierta
THE4	1	Diálogo científico	D	A	C	Diálogo científico
THE4	2	para beneficio de ambas partes	R	J		para beneficio de ambas partes

3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL

PROPÓSITO

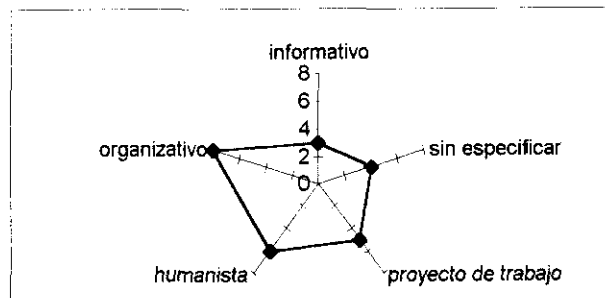
(Ver hoja de códigos)

CATEGORÍA: **PROPÓSITO**

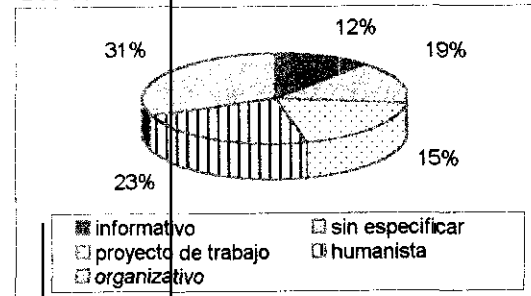
TABLA DE DATOS

informativo	3
sin especificar	4
proyecto de trabajo	5
humanista	6
organizativo	8
TOTAL	26

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

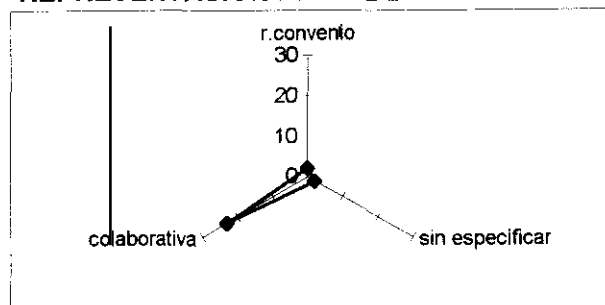


CATEGORÍA: **ACTITUD**

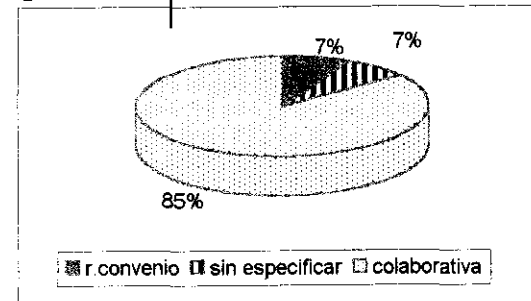
TABLA DE DATOS

r.convenio	2
sin especificar	2
colaborativa	23
TOTAL	27

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



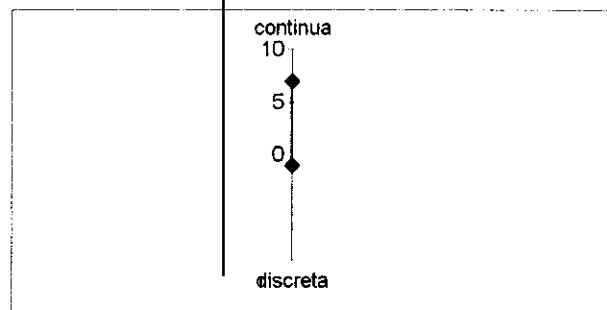
DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES



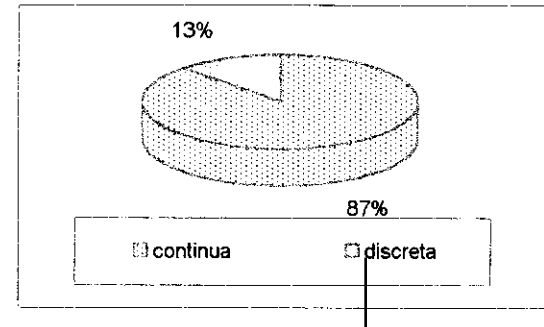
CATEGORÍA: ESTABILIDAD

TABLA DE DATOS	
continua	7
discreta	1
TOTAL	8

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

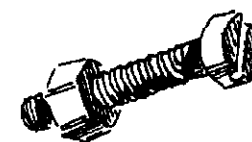


CATEGORÍA:		CRÍTICA
continuada	relación	continuada
doble tuoría:	tutoría	doble
figura de antiguos Regentes de las Anejas	regentes	recuperar
tutor de prácticas debería integrarse en actividades del colegio.	tutor universidad	integración activid.
pregunta innecesaria,	pregunta	innecesaria
debería convertirse en un centro de exprimentación	c.prácticas	experimentación

CATEGORÍA:		JUSTIFICACIÓN
abierta	abierta	
comentario médico.	como hospitales	
convenio entre el MEC y la UCM.	convenio	
desarrollar factor humano	factor humano	
en todos los procesos de formación	universalizar	
explicación y competencias.	competencias	
intercambio de experiencias: Investigación-experiencia	intercambio	
los profesores tutores de aula serían los auténticos profesores asociados	profesores asociados/tutores	
mayor competencia de centros	competencia centros	
para poder aprender a aprender.	aprendizaje	
para sacar el mejor producto.	productos	
status de centros adscritos	centros adscritos	
desde p.d.v del currículum de primaria y de formación de maestros		
para beneficio de ambas partes	beneficio mutuo	
ser centros de experimentación	centros de experimentación	

1. DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE

Nº	COD.	REF.	NOMBRE
5	RAT	O.T1	RATIO
DESCRIPCIÓN			Proporción del periodo de formación dedicada a las prácticas.
PREGUNTA			
Nº	4a	¿Qué porcentaje del periodo formativo de los maestros dedicaría a la formación práctica?	



Respuesta DEX1

2. CODIFICACIÓN

2.1. CODIGOS

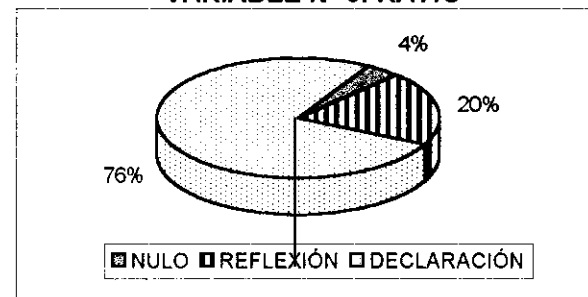
	Parámetros	1º nivel	2º nivel	Fa
D	DECLARACIÓN			
	V	PORCENTAJE		
			B bajo	7
			M medio	18
			A alto	13
			Total D	38
R	REFLEXIÓN			
	J	JUSTIFICACIÓN		6
	C	CRÍTICA		4
			Total R	10
IN	NULOS			
		NO CONTESTA	%	1
		SIN CODIFICAR	&	2
			Total N	3

PARÁMETROS ESTRUCTURALES

TABLA DE DATOS

Parámetro	Fa
NULO	3
REFLEXIÓN	10
DECLARACIÓN	38

COMPOSICIÓN ESTRUCTURAL VARIABLE Nº 5: RATIO



2.2 DESCRIPCIÓN

Justificación:

Sólo admite una categoría: PORCENTAJE.

1º nivel de codificación:

PORCENTAJE: proporción de tiempo dedicado al prácticum en relación ala total.

2º nivel de codificación:

Los tres niveles se han establecido tras la partición de todos los porcentajes obtenidos en tres grupos. No se ha producido ninguna valoración subjetiva, solo una partición cuantitativa en BAJO- MEDIO- ALTO.

2. BASE DE DATOS

PROF	r	UNIDADES DE REGISTRO	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DCS1	1	1 año y medio	D	V	A	1,5 años
DCS2	1	Una cuarta parte.	D	V	M	1/4.
DCS3	1	25%=52 créditos sobre 210 del plan.	D	V	M	25%
DCS4	1	Me parece insuficiente el plan actual, tres semanas en segundo y un período	R	C		insuficiente
DCE1	1	No lo separaría de la formación teórica,	R	C		integrado teoría
DCE1	2	pero si nos tenemos que referir a porcentajes les dedicaría el mismo: 50%	D	V	A	50%
DCE2	1	50%.	D	V	A	50%
DEX1	1	dibujo	&			&
DEX2	1	(suma=30%)	D	V	M	SUMA
DLL1	1	Una cuarta parte de su formación total.	D	V	M	1/4.
DLL2	1	(suma= 56%)	D	V	A	SUMA
DLL3	1	N. C.	%			%
DLL4	1	3 meses y medio.	D	V	B	3,5 m
DMA1	1	(suma=16%)	D	V	M	1/5.
DMA2	1	(suma=(50%)	D	V	A	SUMA
DMA3	1	(suma=30%)	D	V	M	SUMA
DOE1	1	En cada plan de estudios la formación práctica ha tenido distinto porcentaje.	R	J		&
DOE1	2	En el plan 67 llegó a ser el 30% de la formación inicial, en el plan 71 variaba en cada centro, pero no sobrepasaba un trimestre entre los tres cursos.	R	J		&
DOE1	3	Debería ser un 20% de toda la formación teórica,	D	V	M	total 20%
DOE2	1	35%:	D	V	A	35%
DOE3	1	Me parece bastante adecuado el prácticum del 3º curso;	R	C		adecuado 3º
DOE3	2	pero me parece insuficiente el de 2º curso	R	C		insuficiente 2º
DOE3	3	(mi propuesta es de tres meses).	D	V	B	3m
DOE4	1	un tercio	D	V	M	1/3.
DOE5	1	Entre 40 y el 50%.	D	V	A	50%
DOE6	1	75%.	D	V	A	75%
DOE7	1	Un 50%	D	V	A	50%
DOE7	2	ya que entiendo que muchos de los aspectos teóricos de formación únicamente	R	J		sobre reflexión

DOE8	1	Mínimo del 20% (sobre 40 créditos)	D	V	M	20%
DOE9	1	1 año (33,3%)	D	V	M	33,30%
EMC1	1	(suma=40%)	D	V	B	SUMA
EMC2	1	Un 15 %	D	V	B	15%
EMC3	1	Todo el curso final.	D	V	M	1A
EMC4	1	No menos de 1/3.	D	V	M	1/3.
MID1	1	El 40% o 50%	D	V	A	50%
MID2	1	La tercera parte de su periodo formativo.	D	V	M	1/3.
MID3	1	El 40% como mínimo.	D	V	A	40%
MID4	1	La mitad.	D	V	A	50%
MID5	1	(suma=30%)	D	V	M	SUMA
PEE1	1	Depende como se realicen,	R	J		
PEE1	2	mínimo 3 meses.	D	V	B	3 m
PEE1		Como está actualmente:	D	V	M	
PEE2	1	10%.	D	V	B	10%
SVI1	1	Un cuatrimestre bien aprovechado	D	V	B	1C
SVI1	2	teniendo en cuenta asignaturas más prácticas específicas en su momento, en cada curso.	R	J		
THE1	1	Depende, si el alumno trae el nivel cultural exigido,	R	J		depende nivel alumno
THE1	2	el 50% del currículum.	D	V	A	50%
THE	1	(suma=20%)	D	V	M	SUMA
THE3	1	25%.	D	V	M	25%
THE4	1	Una tercera parte.	D	V	M	1/3.

3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL

3.1. PARÁMETROS

(Ver hoja de códigos)

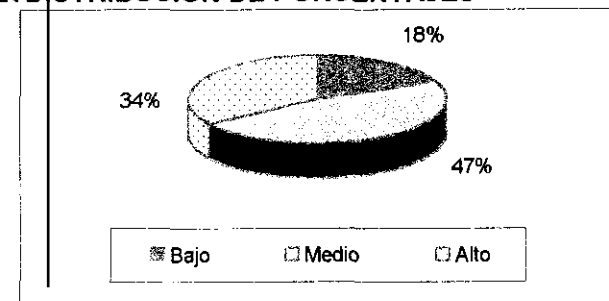
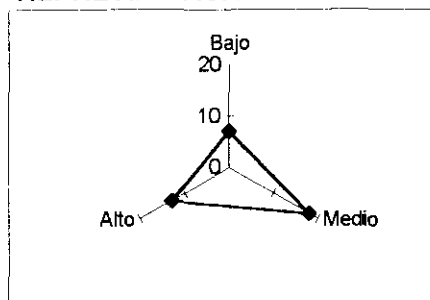
3.2. CATEGORÍAS

CATEGORÍA: **PORCENTAJE**

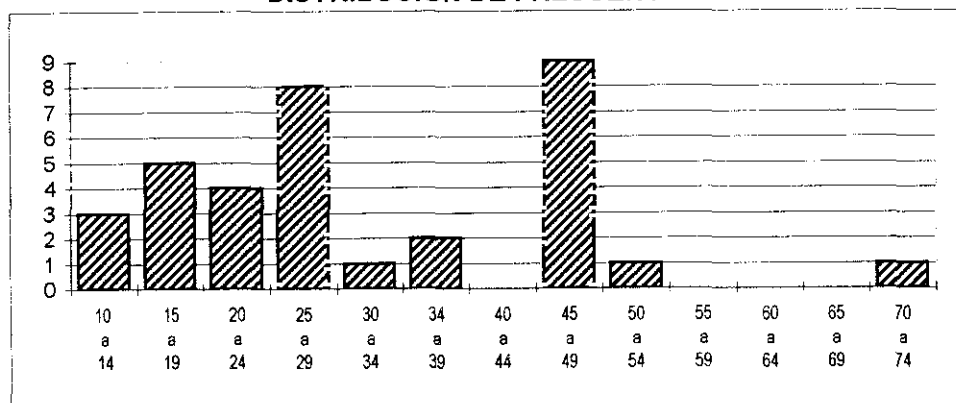
TABLA DE DATOS

Bajo	7
Medio	18
Alto	13
TOTAL	38

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FREC DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES



DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS



10=1
12=2
15=2
16=1
20=4
22=1
25=4
30=3
33=5
35=1
40=2
50=9
56=1
75=1

FRECUENCIAS

10 a 14	3
15 a 19	3
20 a 24	5
25 a 29	4
30 a 34	8
34 a 39	1
40 a 44	2
45 a 49	0
50 a 54	9
55 a 59	1
60 a 64	0
65 a 69	0
70 a 74	0
75 a 80	1

CATEGORÍA:		CRÍTICA
No lo separaría de la formación teórica,	formación teórica	no separar
Me parece bastatante adecuado el prácticum del 3º curso;	Prácticum de 3º	adecuado
pero me parece insuficiente el de 2º curso	Prácticum de 2º	insuficiente
Me parece insuficiente el plan actual, tres semanas en segundo y un período mayor en 3º.	Plan actual	insuficiente
CATEGORÍA:		JUSTIFICACIÓN
En cada plan de estudios la formación práctica ha tenido distinto porcentaje.	variación histórica de %	
En el plan 67 llegó a ser el 30% de la formación inicial, en el plan 71 variaba en cada centro, pero no sobrepasaba un trimestre entre los tres cursos.	idem	
ya que entiendo que muchos de los aspectos teóricos de formación únicamente tienen sentido cuando se reflexiona sobre ellos a través de la práctica personal.	la práctica da sentido a formación teórica	
Depende como se realicen,	depende de como se realice la pca.	
teniendo en cuenta asignaturas más prácticas específicas en su momento, en cada curso.	considerar asignaturas prácticas	
Depende, si el alumno trae el nivel cultural exigido,	condicionado por nivel del alumno	

1. DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE

Nº	COD.	REF.	NOMBRE
6	DIS	O.T2	DISTRIBUCIÓN
DESCRIPCIÓN		Distribución de los periodos de prácticas en en calendario académico.	



Respuesta DEX1 (5a)

PREGUNTA

Nº	5a	¿Cuál sería la distribución ideal del Prácticum en el Plan de estudios?
----	----	---

2. CODIFICACIÓN

27 TABLA DE DATOS

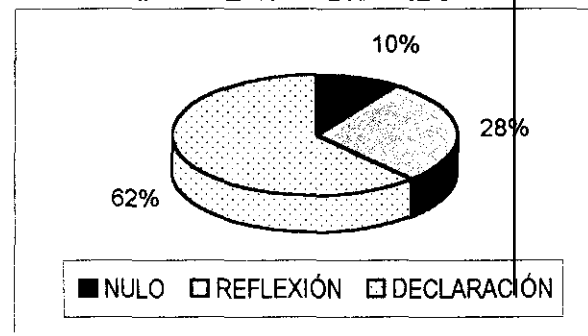
	Parámetros	1º nivel	2º nivel	fa
D	DECLARACIÓN			
		C	CRONOLOGÍA	H Homogénea 4
			P Progresiva	27
		I	INTEGRACIÓN	P Paralela 7
			A Acumulada	6
			Total D	44
R	REFLEXIÓN			
		J	JUSTIFICACIÓN	18
		C	CRÍTICA	2
			Total R	20
N	NULOS			
		%	NO CONTESTA	2
		&	SIN CODIFICAR	5
			Total N	7

PARÁMETROS ESTRUCTURALES

TABLA DE DATOS

Parámetro	Fa
NULO	7
REFLEXIÓN	20
DECLARACIÓN	44

COMPOSICIÓN ESTRUCTURAL
VARIABLE N° 6: DISTRIBUCIÓN



2.2 DESCRIPCIÓN

Justificación:

La distribución del prácticum se define como combinación de elementos temporales, uno de carácter absoluto: CRONOLOGÍA, y otro de carácter relativo : INTEGRACIÓN .

1º nivel de codificación:

CRONOLOGÍA: cuanto tiempo le corresponde al prácticum en cada curso.

INTEGRACIÓN: como se distribuye ese tiempo en relación a las otras asignaturas del currículum.

2º nivel de codificación:

HOMOGÉNEA: siempre el mismo periodo de tiempo.

PROGRESIVA: cada curso se le dedica más tiempo.

PARALELA: parejo o integrado con el resto de asignaturas.

ACUMULADO: al finalizar la formación en otras asignaturas.

2.3 BASE DE DATOS

PROF	r	UNIDADES DE REGISTRO	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DCE1	1	A lo largo de todos los cursos del plan de estudios.	D	I	P	todos cursos
DCE2	1	2º cuatrimestres del 2º curso	D	C	P	2º 2º c
DCE2	2	1º y 2º cuatrimestre del 3º curso				3º 1ºc y 2ºc
DCE2	3	Con el actual plan de estudios, esta distribución es imposible,	R	C		distribución imposible con plan actual
DCE2	4	Yo considero que estos estudios son profesionales.	R	J		RJ
DCS1	1	3 meses en 2º,				2º 3m
DCS1	2	3 meses en 3º,				3º 3m
DCS1	3	1 año en 4º.	D	C	P	4º 1a
DCS1	4	En 2º: de 1 de septiembre a 30 de noviembre (obsevar como comienza un curso).				2º i
DCS1	5	En 3º: De 1 abril a finales de junio (como se lleva y evalua un curso).				3º f
DCS1	6	En 4º curso: Todo el año en un centro.	D	C	P	4º t
DCS2	1	Observación del aula durante el periodo de formación	D	C	P	observación
DCS2	2	y participar directamente en tareas de aula al finalizar.	D	I	A	participación
DCS3	1	Actualmente los 32 créditos equivalen al 15% de 210 (menos si se contengan los 240 anteriores)	&			describe situación actual
DCS3	2	actual propuesta 25%				
DCS3	3	1º 20% 2,5 sem 4 sem				1º 4s
DCS3	4	2º 30% 4 sem 6 sem				2º 6s
DCS3	5	3º 50% 6,5 sem 10 sem	D	C	P	3º 10s
DCS4	1	Me parece insuficiente el plan actual, tres semanas en segundo y un período mayor en 3º.	R	C		actual es insuficiente
DCS4	2	Una semana de observación,				observación
DCS4	3	al menos en primero.				1º 1s
DCS4	4	Dos o tres semanas en segundo,				2º 3s
DCS4	5	el resto en tercero.	D	C	P	3º resto
DCS4	6	Los periodos de observación de segundo especialmente creo que deberían ser al comenzar	R	J		2º inicio
DCS4	7	En los colegios ya estan perfectamente en marcha las clases.	R	J		las clases estan ya en marcha
DEX1	1	dibujo	&			&
DEX2	1	1º y 2º nada,				1º 0

DEX2	2				2° 0
DEX2	3	3° curso 20%,			3° 20%
DEX2	4	un cuarto curso de prácticas.	D	C	P 4° todo
DLL1	1	Debería distribuirse a lo largo de todos los años de formación,	D	C	H distribución homogénea
DLL1	2	intercalado con la formación teórica de manera más o menos equitativa y progresiva.	D	I	P intercalado con teoría
DLL2	3	1° curso 25%,			1° 25%
DLL2	4	2° 50% ,			2° 50%
DLL2	5	3° curso 50%,			3° 50%
DLL2	6	más un curso.	D	C	P 4° completo
DLL3	1	N. C.	%		N. C.
DLL4	1	15 días en primero,			1° 15 d
DLL4	2	15 días en segundo			2° 15 d
DLL4	3	y 2 meses y medio en 3°	D	C	P 3° 2,5 m
DMA1	1	semanas/curso 3/2° +			2° 3s
DMA1	1	12/3°	D	C	P 3° 12s
DMA2	2	1°30			1° 30%
DMA2	3	2° 50%			2° 50%
DMA2	4	y 3° 75%	D	C	P 3° 75%
DMA3	1	En tercero el que tiene			3° 1c
DMA3	2	y en segundo lo aumentaría a un tercio.			2° 1:03
DMA3	3	La que tiene pero con lo ya dicho.	D	C	P 3° segun c
DOE1	1	comenzando con un periodo de observación en el primer curso.	R	J	1° observación.
DOE1	2	Una semana (25 horas) de observación en el primer año.			1° 1s
DOE1	3	Dos semanas (50 hors) en 2° curso.			2° 2s
DOE1	4	10 semanas (250 Horas) en 3° llegando a la actuación de todas las actividades en clase.	D	C	P 3° 10s
DOE1	5	Como entrenamiento para la práctica docente hay que utilizar el vídeo o el CCTV en la clase de didáctica general.	R	J	CCTV
DOE2	1	30% en prácticas reales ,	R	J	reales 35%
DOE2	2	5% en prácticas de laboratorio (CCTV, otros).	R	J	laboratorio 5%
DOE2	3	Un curso completo al final de la carrera	D	I	A 4° completo
DOE2	4	(complementado por seminariso paralelos). Ejemplo plan "profesional" y plan 1967.	R	J	seminarios paralelos
DOE3	1	1° curso: un mes y medio (observación)			1° 1,5
DOE3	2	2° curso: 3 meses (observación y análisis)			2° 3m

DOE3	3	3º curso: 3 meses (intervención)	D	C	P	3º 3m
DOE4	1	Paralela a la formación teórica.	D	I	P	paralela teoría
DOE5	1	Para hacer posible el contraste y reconstrucción del conocimiento en la acción es preciso intercalar continuamente la teoría y la práctica.	R	J		contraste y reconstrucción de conocimiento
DOE5	2	Ejemplo: periodos en la facultad, periodos en la escuela.	D	I	P	
DOE6	1	En 1º curso observación (8 semanas)	D	I	A	observación
DOE6	2	En 2º curso prácticas generalistas (3 o 4 semanas)	D	I	A	generalistas
DOE6	3	En 3º curso (prácticas de la especialidad)	D	C	P	3º 8s
DOE7	1	ya que entiendo que muchos de los aspectos teóricos de formación únicamente tienen isentido cuando se reflexiona sobre ellos através de la práctica personal.	R	J		RJ
DOE7	2	1º año: realizar prácticas de observación y análisis de la realidad educativa.	&			1º observación y análisis
DOE7	3	2º año: analizar no sólo las prácticas ajenas, sino la propia, desde las prespectivas teóricas.	&			2º autoanálisis
DOE7	4	3º año: diseño y desarrollo curricular.	&			3º diseño y desarrollo curricular
DOE8	1	Progresiva a lo largo de los tres cursos.	D	C	P	progresiva
DOE8	2	1º 5-8 créditos				1º 8 créditos
DOE8	3	2º 12 -15				2º 15 créditos
DOE8	4	3º 20	D	C	P	3º 20 créditos
DOE9	1	Progresiva en los cursos de 1º,2º y 3º.1º x duración, 2º 2x, 3º 2. 2x	D	C	P	progresión geométrica
EMC1	1	Un period de aprox. 2 semanas en 1º curso.				2º 2s (1)
EMC1	2	Un segundo periodo de aprox 3 meses.				3º 3m (2)
EMC1	3	En otro curso y despues todo un periodo de un curso al final.	D	C	P	4º todo (3)
EMC1	4	Según lo expuesto anteriormente el primer periodo podría ser en 2º curso,				localizar (1)
EMC1	5	el 2º periodo en 3º curso				localizar (2)
EMC1	6	y añadir un 4ºaño dedicado fundamentalmente a prácticas (haciéndole seguimiento				localizar (3)
EMC2	1	Añadir un último año de carrera dedicado al prácticum	D	I	A	4º 1 año
EMC2	2	dedicando un 50% a generalista y un 50% a especialista.	D	C	H	50% generalista 50% especialista
EMC3	3	Lo ideal es que asumieranla responsabilidad de un par de grupos diferentes al menos durante una evaluación.	R	J		asumir responsabilidad de grupos diferentes
EMC3	4	Todo el curso final.	D	I	A	3º todo
EMC4	1	Progresiva	D	C	P	progresiva
MID1	1	siempre y cuando fuera posible conjugar el aprendizaje teórico con el práctico	R	J		conjugar tº y pca
MID1	2	1º un primer acercamiento con la realidad educativa para motivarles en sus estudios.	R	J		1º acercamiento

MID1	3	2º Conocimiento de todos los ciclos de la primaria como de todas las áreas.	R	J		2º conocer ciclos
MID1	4	3º Prácticas de especialidad en el último curso.	R	J		3º especialidad
MID2	1	1º curso: un mes de observación				1º 1m
MID2	2	2º curso: otro mes de formación				2º 1m
MID2	3	3º curso: medio curso en prácticas	D	C	P	3º 1/2 curso
MID2	4	Ahora bien, dicho medio curso, sin estar ubicado al principio ni al fin del curso temporalmente, debiera ser intermitente: 15 días prácticas, los siguientes 15 días retorno a la escuela (crítica de lo hecho) luego 15 días prácticas, etc.	D	I	P	3º intermitente 15 d tº/ 15 d pca.
MID3	1	Se asignaría un centro a cada alumno al comienzo de la diplomatura al que debería acudir una jornada completa cada semana, para contrastar los aprendizajes teóricos en la práctica, y ello de forma continuada y simultánea.	D	I	P	toda carrera
MID3	2	Además habría en 2º curso un periodo de 3 semanas de				2º 3semanas
MID3	3	inmersión total en los centros				inmersión
MID3	4	y 12 semanas en el periodo final de su formación en tercero.	D	IC	P	3º 12 s
MID4	1	Perfectamente integrado, paralelo a la formación teórica.	D	I	P	integrado
MID5	2	2º 40%				2º 40%
MID5	3	y 3º 40%	D	C	H	3º 40%
PEE1	1	un primer contacto en primero o segundo,				1º contacto
PEE1	2	y el tercero tres meses seguidos.	D	IC	P	3º 3m
PEE2	1	N.C	%			N.C
SVI1	1	El último cuatrimestre de la carrera.	D	I	A	ultimo cuatrim.
THE1	1	Idem. La anterior observación al 50% implica también que muchas de las llamadas clases teóricas sean para la practica.	R	J		clases prácticas
THE1	2	Simulación de clases por ejemplo.	R	J		simulación
THE1	3	En 2º curso un 15%				2º 15%
THE1	4	en 3º curso un 30%.	D	IC	P	3º 30%
THE2	1	Para el 2º curso, el 3º trimestres				2º tercer t.
THE2	2	y para el 3º curso el 2º trimestre.	D	IC	H	3º segun t
THE3	1	10% en 2º				2º 10%
THE3	2	y 15% en 3º	D	C	P	3º 15%
THE4	1	Aumentando progresivamente el prácticum.	D	C	P	progresivo
THE4	2	En 1º 15 días,				1º 15d
THE4	3	en 2º un mes				2º 1m
THE4	4	en tercero un trimestre.	D	IC	P	3º 1 t

3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL

3.1. PARÁMETROS

(Ver hoja de códigos)

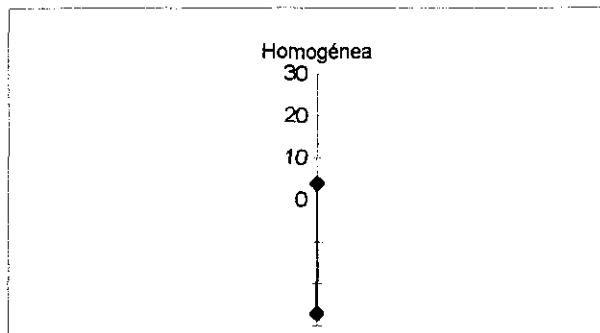
3.2. CATEGORÍAS

CATEGORÍA: **CRONOLOGÍA**

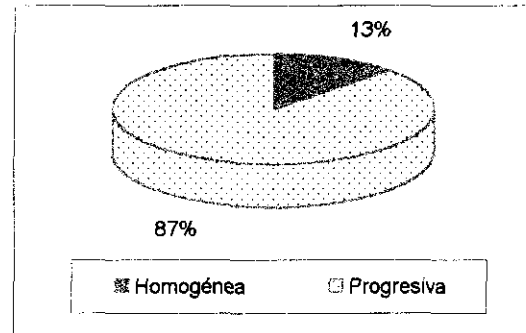
TABLA DE DATOS

Homogénea	4
Progresiva	27
TOTAL	31

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

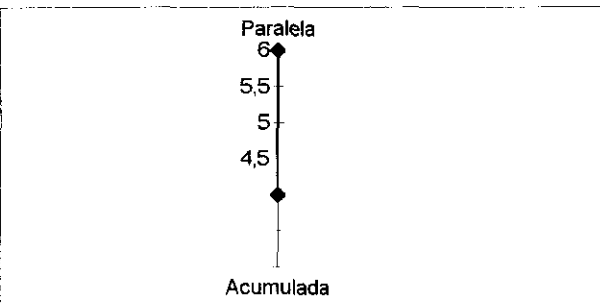


CATEGORÍA: **INTEGRACIÓN**

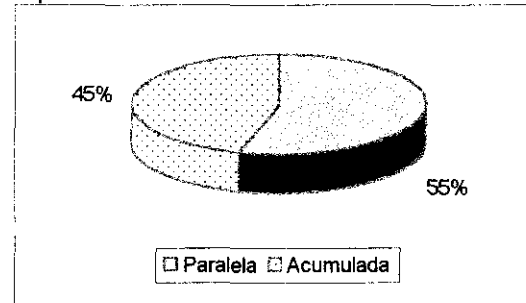
TABLA DE DATOS

Paralela	7
Acumulada	6
TOTAL	13

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES



CATEGORÍA:	CRÍTICA	
Con el actual plan de estudios , esta disribución es imposible, Me parece insuficiente el plan actual, tres semanas en segundo y un período mayor en 3º.	Plan actual Plan actual	dificulta diseño del P. Insuficiente

CATEGORÍA:	JUSTIFICACION	
Yo considero que estos estudios son profesionales.	estudios profesionales	
Los periodos de observación de segundo especialmente creo que deberían ser al comenzar el curso, octubre.	observación en octubre	
En los colegios ya estan perfectamente en marcha las clases.	(cont).	
comenzando con un periodo de observación en el primer curso.	observación en 1º	
Como entrenamiento para la práctica docente hay que utilizar el video o el CCTV en la clase de didáctica general.	uso del CCTV	
30% en prácticas reales ,		
5% en prácticas de laboratorio (CCTV, otros).	prácticas simuladas	
(complementado por seminariso paralelos). Ej:Plan "profesional" y Plan 1967	Seminarios complementarios	
Para hacer posible el contraste y reconstrucción del conocimiento en la acción es preciso intercalar continuamente la teoría y la práctica.	es necesario intercalar teoría y práctica	
ya que entiendo que muchos de los aspectos teóricos de formación únicamente tienen sentido cuando se reflexiona sobre ellos através de la práctica personal.	la práctica da sentido a la formación teórica	
Lo ideal es que asumieran la responsabilidad de un par de grupos diferentes al menos durante una evaluación.	responsabilizarse de diferentes grupos	
siempre y cuando fuera posible conjugar el aprendizaje teórico con el práctico	conjugar lo teórico y lo práctico	
1º. Prlmer acercamiento con realidad educatica para motivarles en sus estudios.	acercamiento en 1º para motivar	
2º Conocimiento de todos los ciclos de la primaria como de totas las áreas.	conocer distintos ciclos/áreas	
3º Prácticas de especialidad en el último curso.	especialización en 3º	
Idem. La anterior observación al 50% implica también que muchas de las llamadas clases teóricas sean para la practica.	hacer clases prácticas	
Simulación de clases por ejemplo.	simulación	

1. DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE

Nº	COD.	REF.	NOMBRE
7	FUN	I.T1	FUNCIONES
DESCRIPCIÓN			Tareas o competencias del profesor-tutor de prácticas.
PREGUNTA			
Nº	2b	¿Qué tipo de funciones debe realizar un profesor-tutor ?	



Respuesta DEX1

2. CODIFICACIÓN

2.1 TABLA DE DATOS

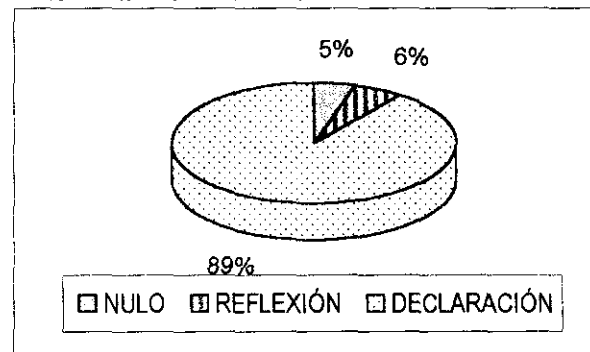
	Parámetros	1º nivel	2º nivel	fa
D	DECLARACIÓN			
		A ACTITUD	E Ejecutiva	42
			F Facilitadora	55
			R Receptiva	17
	F FOCO	A Afectivo		16
			C Conceptual	10
			E Estrategias	13
			I Interactivo	24
			T Todo	5
			Total D	112
R	REFLEXIÓN			
		J JUSTIFICACIÓN		6
		C CRÍTICA		1
			Total R	7
N	NULOS			
		% NO CONTESTA		4
		& SIN CODIFICAR		4
			Total N	8

PARAMETROS ESTRUCTURALES

TABLA DE DATOS

Parámetro	Fa
NULO	8
REFLEXIÓN	7
DECLARACIÓN	112

COMPOSICIÓN ESTRUCTURAL VARIABLE Nº 7: FUNCIONES DEL TUTOR



2.2 DESCRIPCIÓN

Justificación:

En la identificación de las tareas hemos puesto en énfasis en la ACTITUD o disposición ante la tarea, así como en el objeto básico o FOCO de la misma.

1º nivel de codificación:

ACTITUD: disposición que adoptar el tutor en la relación a la tarea;(como percibe su papel).

FOCO: hacia donde concentra todos los esfuerzos.

2º nivel de codificación:

EJECUTIVA: él es el protagonista, el que tiene que actuar primero.

FACILITADORA: actúa de puente o intermediario.

RECEPTIVA: se sitúa en una posición secundaria, a la espera de ser requerido por alumno.

AFECTIVO: en las relaciones personales.

CONCEPTUAL: en cuestiones cognitivas o formativas.

ESTRATEGIAS: en el plano ejecutivo.

INTERACTIVO: en ámbito de la comunicación y e establecimiento de relaciones docentes.

TODO: a por todas.

PROF	r	UNIDADES DE REGISTRO	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DCE1	1	Todas las relacionadas con el seguimiento del p.	D	F	T	todas
DCE2	1	Observación:	D	A	R	Observación:
DCE2	2	analiza procesos	D	F	E	analiza procesos
DCE2	3	enseñanza:	D	A	E	enseñanza
DCE2	4	elabora documentación	D	F	C	elabora documentación
DCE2	5	orientación:	D	A	F	orientación
DCE2	6	elabora diseños funcionales óptimos de los procesos	D	F	E	elabora diseños
DCS1	1	Orientar,	D	A	F	Orientar
DCS1	2	enseñar,	D	A	E	enseñar
DCS1	3	supervisar,	D	A	F	supervisar
DCS1	4	evaluar	D	A	F	evaluar
DCS2	1	En contacto con el alumno;	D	F	A	contacto con alumno
DCS2	2	ayudarlo a entender y comprender la realidad del aula ;	D	A	F	ayudar a comprender
DCS2	3	guiarlo	D	A	F	guiar
DCS2	4	en el análisis y sistematización de esa realidad;	D	F	E	análisis y sistematización
DCS2	5	asesorarlo	D	A	F	asesorar
DCS2	5	en la participación de las tareas de aula	D	F	I	intervención en aula
DCS2	6	y poner en evidencia	D	A	F	evidenciar
DCS2	7	los problemas y dificultades de una buena práctica docente.	D	F	I	problemas
DCS3	1	Quedarían apuntadas en la cuestión 10 (porcentajes)	D	A	?	cuestión 10 (porcentajes)
DCS4	1	Supervisar,	D	A	E	Supervisar
DCS4	2	orientar,	D	A	F	orientar
DCS4	3	dirigir o resolver	D	A	E	dirigir
DCS4	4	los problemas de los alumnos ante las nuevas situaciones	D	F	I	problemas
DCS4	5	y ante los trabajos que deben realizar.	D	F	C	trabajos a realizar
DEX1	1	dibujo	&			dibujo
DEX2	1	N.C.	%			N.C.
DLL1	1	Evaluación	D	A	E	Evaluación
DLL1	2	orientación y	D	A	F	orientación
DLL1	3	seguimiento continuado	D	A	R	evaluación
DLL1	4	de todo el proceso de prácticas.	D	F	I	seguimiento continuado
DLL2	1	N.C.	%			N.C.
DLL3	1	NS/NC	%			N.C.

DLL4	1	Incitar a los alumnos a	D	A	F	incitar
DLL4	2	descubrir sus inquietudes.	D	F	A	inquietudes
DMA1	1	¡Animo!	D	F	A	¡Animo!
DMA1	2	Indicación de vías alternativas	D	A	R	indicar alternativas
DMA1	3	a lo que aprecie como mejorable.	D	F	I	lo mejorable
DMA2	4	N.C.	%			N.C.
DMA3	1	Ser un consejero	D	A	R	aconsejar
DMA3	2	y orientador	D	A	F	orientar
DOE1	1	Planificar	D	A	E	planificar
DOE1	2	toda la acción tutorial.	D	F	T	acción tutorial.
DOE1	3	Informar.	D	A	E	informar
DOE1	4	en sus primeros pasos.	D	A	E	Motivar
DOE1	5	Motivar al alumno	D	A	F	Motivar
DOE1	6	Dar en todo momento ayuda	D	A	F	ayudar
DOE1	7	y orientación	D	A	F	orientar
DOE1	8	Supervisar	D	A	E	Supervisar
DOE1	9	y evaluar	D	A	E	evaluar
DOE1	10	todo el proceso.	D	F	T	todo proceso.
DOE2	1	análisis	D	A	R	analizar
DOE2	2	y evaluación.	D	A	E	evaluar
DOE2	3	Modelado (enseñanza	D	F	C	Modelar (enseñanza
DOE2	4	interacción profesor-alumno, etc.)	D	F	A	interactuar
DOE2	5	Alentar a superar	D	A	F	Alentar
DOE2	6	las limitaciones e inseguridades iniciales.	D	F	A	superar limitaciones
DOE2	7	Introducirle	D	A	E	Introducir
DOE2	8	en el mundo profesional	D	F	A	mundo profesional
DOE2	9	(hacerle participe de las preocupaciones, inquietudes, cultura profesional)	D	F	A	preocupaciones, inquietudes, cultura profesional
DOE2	10	Asesoramiento	D	A	R	Asesorar
DOE2	11	sobre estrategias .	D	F	E	estrategias
DOE3	1	1. Facilitador.	D	A	F	Facilitar
DOE3	2	2. Orientador.	D	A	F	Orientar
DOE3	3	3. Diagnosticador.	D	A	E	Diagnosticar
DOE3	4	4. Apoyo.	D	A	R	Apoyar
DOE3	5	5. Contraste.	D	A	E	Contrastar

DOE3	6	6. Instrumento humano de mejora.	D	A	F	Instrumento humano de mejora.
DOE4	1	Ya señaladas:	D	A	?	ya señaladas
DOE4	2	Orientar	D	A	F	Orientar
DOE4	3	lecturas	D	F	E	lecturas
DOE4	4	y la práctica misma.	D	F	I	práctica
DOE4	5	Reflexionar	D	A	R	Reflexionar
DOE4	6	sobre lo que ocurre en el aula, los procesos que se generan.	D	F	I	proceso de aula
DOE4	7	la resolución de conflictos;	D	F	A	resolver conflictos
DOE4	8	el cuestionamiento de lo que se está haciendo.	D	F	I	cuestinamiento de acción
DOE4	9	Aportar	D	A	F	Aportar
DOE4	10	referentes, experiencias previas ...	D	F	A	referentes
DOE4	11	Ayudarle	D	A	F	Ayudar
DOE4	12	a hacerse como maestro.	D	F	I	hacerse como maestro.
DOE5	1	Orientación	D	A	F	Orientar
DOE5	2	y ayuda.	D	A	F	ayudar
DOE5	3	Ser un consejero que estimula y ayuda	D	F	A	aconsejar
DOE5	4	mediante el dialogo sobre los problemas prácticos a la reflexión	D	F	E	dialogo sobre problemas
DOE5	5	y reconstrucción del conocimiento	D	F	C	reconstruir conocimiento
DOE5	6	y de las situaciones problemáticas.	D	F	C	situaciones problemáticas
DOE6	1	Enseñar.	D	A	E	Enseñar
DOE6	2	Guiar.	D	A	E	Guiar
DOE6	3	Dirigir.	D	A	E	Dirigir
DOE6	4	Tutelar.	D	A	F	Tutelar
DOE7	5	Introducir el prácticum.	D	A	E	Introducir prácticum.
DOE7	6	Coordinar a la universidad con el centro.	D	A	E	Coordinar universidad con centro.
DOE7	7	Orientar al alumno	D	A	F	Orientar
DOE7	8	en su comienzo sobre como desarrollará el periodo de prácticas.	D	F	I	Orientar
DOE7	9	Manifiestar al tutor del aula	D	A	E	Manifiestar al tutor de aula .
DOE7	10	las expectativas sobre el prácticum.	D	F	A	expectativas sobre prácticum.
DOE7	11	Realizar el seguimiento	D	A	R	Realizar seguimiento
DOE7	12	de todos los aspectos del proceso tanto en relación al alumno como al centro.	D	F	T	todos aspectos
DOE8	1	Depende del curso.	R	J		Depende del curso.
DOE8	2	En 2º (actual) se focalizará a la orientación para	D	A	F	2º orientar
DOE8	3	el conocimiento e interpretación de la realidad	D	F	E	2º interpretar realidad

DOE8	4 y la relación con la teoría	D	F	C	relacionar con teoría
DOE8	5 En 3º la orientación sobre	D	A	F	3º orientar sobre aplicación
DOE8	6 la aplicación y análisis reflexivo del desarrollo y resultados	D	F	E	3º analisis reflexivo del desarrollo
DOE8	7 Seguimiento directo	D	A	R	Seguimiento directo
DOE8	8 grabación si es posible	R	J		grabación
DOE8	9 y análisis conjunto posterior.	R	J		análisis conjunto
DOE9	1 Intercambio de ideas con los maestros.	R	J		Intercambiar ideas con maestros.
DOE9	2 Participar	D	A	E	Participar
DOE9	3 en algunos órganos y actividades del centro escolar	D	F	E	órganos/ actividades del centro
DOE9	4 la orientación	D	A	F	orientación
DOE9	5 Compartir * (con profesor del aula)	R	J		Compartir orientación con profesor aula
DOE9	6 de las prácticas de los estudiantes con el profesor del aula.	*			
EMC1	2 acercamiento humano al alumno	D	F	A	acercamiento humano
EMC1	3 guiar	D	A	E	guiar
EMC1	4 asesorar	D	A	F	asesorar
EMC1	5 escuchar	D	A	R	escuchar
EMC1	6 dialogar	D	A	R	dialogar
EMC1	7 vigilar	D	A	R	vigilar
EMC1	8 aconsejar	D	A	F	aconsejar
EMC1	9 evaluar	D	A	E	evaluar
EMC2	1 Orientar	D	A	F	Orientar
EMC2	2 y aconsejar a los alumnos.	D	A	F	aconsejar
EMC2	3 Supervisar	D	A	E	Supervisar
EMC2	4 el cumplimiento de las obligaciones de los alumnos.	D	F	C	cumplimiento de obligaciones
EMC2	5 Enseñar.	D	A	E	Enseñar
EMC2	6 Evaluar las prácticas.	D	A	E	Evaluar
EMC3	1 Fundamentalmente orientar al alumno	D	A	F	orientar
EMC3	2 comentar	D	A	F	comentar
EMC3	3 sus errores y aciertos	D	F	I	errores y aciertos
EMC4	1 Presentación de la realidad.	D	F	I	Presentar realidad
EMC4	2 Facilitador de esa realidad	D	A	F	Facilitador de realidad
EMC4	3 Facilita	D	A	F	facilitar
EMC4	4 la comunicación	D	F	A	comunicación
MID1	5 sobre actuaciones concretas del alumno	D	A	E	actuaciones del alumno
MID1	1 Orientación del periodo de prácticas.	D	A	F	Orientar

MID1	2	en todos aquellos aspectos que el alumno requiera.	D	F	A	aspectos que lo requieran
MID1	4	Reflexionar	D	A	R	Reflexionar
MID1	5	Evaluar	D	A	E	Evaluar
MID1	6	porque no queda más remedio que hacerlo	R	C		no queda más remedio que hacerlo
MID2	1	Aconsejar.	D	A	F	Aconsejar
MID2	2	Ayudar.	D	A	F	Ayudar
MID2	3	Orientar.	D	A	F	Orientar
MID2	4	Comprobar.	D	A	E	Comprobar
MID2	5	Evaluar.	D	A	E	Evaluar
MID3	1	Planificar	D	A	E	Planificar
MID3	2	el desarrollo de la práctica	D	F	I	desarrollo
MID3	3	integrándose en un equipo de planificación con profesores de la facultad y de los centros adscritos	R	J		integrándose en equipo de planificación
MID3	4	Informar a los futuros profesores y al profesor responsable de aula	D	A	E	Informar a futuros profesores
MID3	5	sobre las diferentes situaciones en q.puede hallarse en el aula y el centro	D	F	I	diferentes situaciones
MID3	6	Informar.	D	A	F	Informar
MID3	7	y en el ámbito circundante en que actuar.	D	F	I	ámbito de actuación
MID3	8	Orientar	D	A	F	Orientar
MID3	9	en el diseño curricular y en su desarrollo y evaluación	D	F	E	diseño curricular
MID3	10	concretando vías de solución para las necesidades y problemas	D	F	E	concretando vías de solución
MID3	11	Evaluar	D	A	E	Evaluar
MID3	12	la práctica docente del futuro profesor	D	F	I	práctica docente
MID3	13	en relación al logro de nuevas capacidades	D	F	C	logro de capacidades
MID3	14	actitudes y toma de decisiones justificadas	D	F	A	tomar decisiones justificadas
MID4	1	Diagnosticar.	D	A	E	Diagnosticar
MID4	2	Orientar.	D	A	F	Orientar
MID4	3	Evaluar.	D	A	E	Evaluar
MID4	4	Aconsejar.	D	A	F	Aconsejar
MID5	1	Enseñar y	D	A	E	enseñar
MID5	2	ayudar al futuro maestro	D	A	F	ayudar
MID5	3	a realizar lo expuesto en 5	D	F	?	expuesto en 5
PEE2	1	Las indicadas en le punto 10	D	F	?	punto 10
SVI1	1	Orientar	D	A	F	orientar

SVI1	1	todas la taréas	D	F	T	todo
SVI1	2	Estar disponible al alumnado	D	F	A	disponibilidad
SVI1	3	Evaluar	D	A	E	evaluar
SVI1	4	LLevar responsabilidad	D	A	R	responsabilidad
THE1	1	1. Dar a conocer	D	A	F	Dar a conocer
THE1	2	y estudiar con los alumnos	D	A	F	estudiar con alumnos
THE1	3	el plan.	D	F	I	plan
THE1	4	2. Recapitular con miras al mismo.	D	A	R	Recapitular
THE1	5	los conocimientos anteriores.	D	F	C	Recapitular
THE1	6	3. Programar	D	F	E	programar
THE1	7	las actuaciones.	D	F	I	actuaciones
THE1	8	4. Presenciar las actuaciones.	D	F	I	presenciar
THE1	9	5. Evaluar	D	A	E	evaluar
THE1	10	las actuaciones.	D	F	I	actuaciones
THE2	1	Enseñar.	D	A	E	Enseñar.
THE2	2	Observar.	D	A	R	Observar
THE2	3	Dirigir	D	A	E	Dirigir
THE2	4	y corregir	D	A	E	corregir
THE2	5	fallos	D	F	E	fallos
THE2	6	Evaluar.	D	A	E	Evaluar.
THE3	1	Supervisar	D	A	F	supervisar
THE3	2	trabajo y asistencia	D	F	I	trabajo y asistencia
THE3	3	Plantear	D	A	F	Plantear
THE3	4	interrogantes	D	F	I	interrogantes
THE3	5	Abrir caminos	D	A	F	Abrir caminos
THE3	6	Animar al trabajo	D	A	F	Animar al trabajo
THE4	1	Facilitar	D	A	F	Facilitar
THE4	2	información	D	F	C	información
THE4	3	y ayuda	D	A	F	ayuda
THE4	4	del proceso formativo	D	F	I	proceso formativo

3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL

VER HOJA DE CÓDIGOS

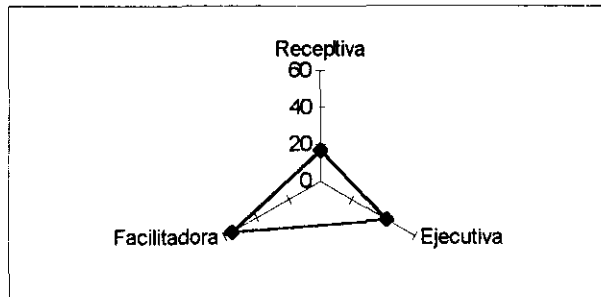
(Ver hoja de códigos)

CATEGORÍA: **ACTITUD**

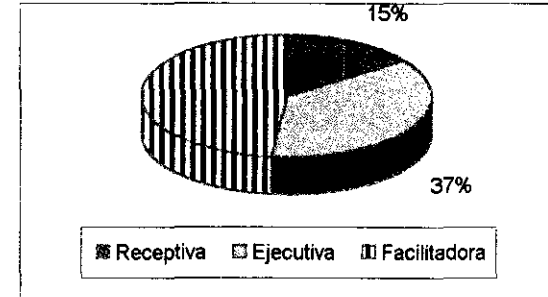
TABLA DE DATOS

Receptiva	17
Ejecutiva	42
Facilitadora	55
TOTAL	114

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

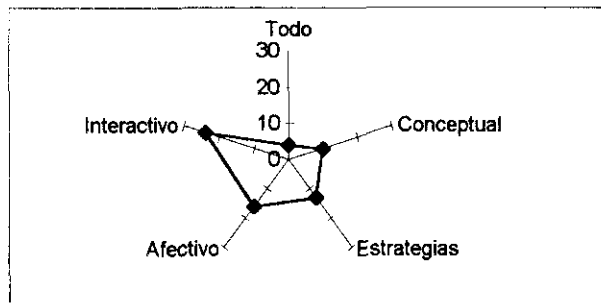


CATEGORÍA: **FOCO**

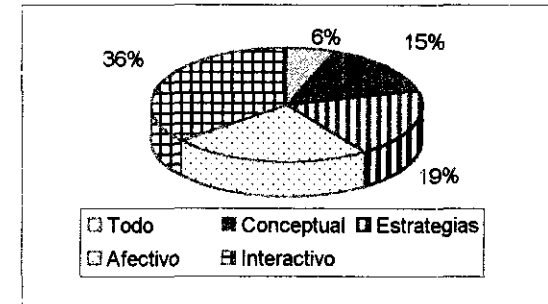
TABLA DE DATOS

Todo	4
Conceptual	10
Estrategias	13
Afectivo	16
Interactivo	24
TOTAL	67

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES



CATEGORÍA:	CRÍTICA
porque no queda más remedio que hacerlo	no opción

CATEGORÍA:	JUSTIFICACIÓN
Depende del curso.	depende curso
grabación si es posible	grabación
y análisis conjunto posterior.	análisis conjunto
Intercambio de ideas con los maestros.	Intercambiar ideas con maestros.
Compartir * (con profesor del aula)	Compartir orientación
integrándose en un equipo de planificación con profesores de la facultad y de los centros adscritos	equipo de planificación

1. DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE

Nº	COD.	REF.	NOMBRE
8	TUT	O.R2	EVALUACION DEL TUTOR
DESCRIPCIÓN			Aportación crítica del profesor tutor al Prácticum
PREGUNTA:			
Nº	10a	El profesor-tutor ¿Qué debe aportar a la evaluación general del Prácticum.?	



Respuesta DEX1

2. CODIFICACIÓN

2.1 TABLA DE CODIFICACIÓN

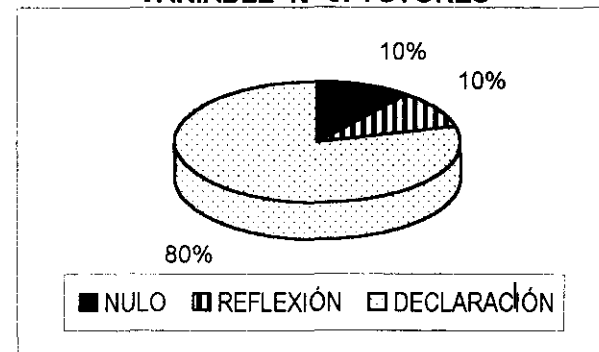
	Parámetros		1º nivel	2º nivel	fa
D	DECLARACIÓN				
		R	REQUISITOS		
				A Actitud	12
				C Capacidad	11
				F Formación	3
		T	TAREAS		
				D Docentes	10
				E Evaluación	15
				P Planificación	14
				S Seguimiento	7
				T Coordinación tut.	4
				Total D	76
R	REFLEXIÓN				
		J	JUSTIFICACIÓN		8
		C	CRÍTICA		2
				Total R	10
N	NULOS				
		%	NO CONTESTA		7
		&	SIN CODIFICAR		3
				Total N	10

PARAMETROS ESTRUCTURALES

TABLA DE DATOS

Parámetro	Fa
NULO	10
REFLEXIÓN	10
DECLARACIÓN	76

COMPOSICIÓN ESTRUCTURAL
VARIABLE Nº 8: TUTORES



2. DESCRIPCIÓN

Justificación:

Se ha entendido como lo que es exigible a un tutor, considerándose como parámetros de referencia los REQUISITOS que debe superar y las TAREAS que debe realizar.

1º nivel de codificación:

REQUISITOS: condiciones previas que deben ser poseídas por el tutor.

TAREAS: trabajos que deben ser realizados por el tutor.

2º nivel de codificación:

ACTITUD: manifestar una determinada actitud.

CAPACIDAD: demostrar una preparación para el ejercicio de la tutoría.

FORMACIÓN: recibir la preparación necesaria.

DOCENTES: de enseñanza.

EVALUACIÓN: de calificación de los alumnos.

PLANIFICACIÓN: diseño y preparación de su actividad.

SEGUIMIENTO: revisión continua de la actividad de alumno.

COORDINACIÓN: de contacto continuado con otros profesionales implicados.

2.2 BASE DE DATOS

PROF	r	UNIDADES DE REGISTRO	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DCE1	1	La información y	D	T	D	información
DCE1	2	valoración del proceso formativo seguido por cada estudiante desde sus	D	T	S	proceso formativo seguido por
DCE2	1	Las dificultades encontradas y sus soluciones.	D	T	D	dificultades encontradas y sus
DCE2	2	Modificaciones para optimizar el prácticum.	D	T	D	Modificaciones para optimizar
DCE2	3	Evaluación de sus alumnos/as sobre el prácticum	D	T	E	Evaluación de alumnos/as
DCS1	1	De entrada, debe tener una mínima experiencia de trabajo en un centro escolar	D	R	C	mínima experiencia de trabajo en centro
DCS1	2	dudo que, saliendo de la facultad de origen, sin más, pasando a facultad de	R	J		dudo que saliendo de facultad de origen
DCS2	1	El profesor tutor del centro de prácticas en coordinación con el profesor tutor de	D	T	P	en coordinación con profesor tutor de
DCS2	2	evaluarán las prácticas del alumno.	D	T	E	evaluar alumno
DCS3	1	Rigor científico: en las disciplinas (contenidos)	D	R	A	Rigor científico (contenidos)
DCS3	2	en la intervención didáctica.	D	T	D	intervención didáctica.
DCS3	3	Adecuación práctica de esos niveles a la realidad escolar	D	T	S	Adecuación práctica
DCS4	1	Su opinión sobre el proceso de evolución experimentado por el alumno durante	D	T	S	evolución del alumno durante
DEX1	1	dibujo.	&			dibujo.
DEX2	1	N. C.	%			N. C.
DLL1	1	Su capacidad para reconocer y	D	R	C	capacidad para reconocer nivel de conocimientos
DLL1	2	evaluar el nivel de conocimientos teóricos del alumnos y	D	T	E	evaluar nivel de conocimientos teóricos
DLL1	3	su aplicación práctica en su área concreta de conocimientos	D	T	P	aplicación práctica en su área de conocimientos
DLL2	1	N.C	%			N.C
DLL3	1	N.C	%			N.C
DLL4	1	Su experiencia,	D	R	C	experiencia
DLL4	2	reflexión personal	D	R	A	reflexión personal
DMA1	1	Intuición	D	R	C	Intuición
DMA1	2	(el comportamiento del alumno ante el tutor es el de un profesor sin experiencia	R	J		comportamiento del alumno ante tutor
DMA2	1	N.C.	%			N.C.
DMA3	1	N.C.	%			N.C.

DOE1	1	Su visión y reflexión sobre las actuaciones del profesor- alumno durante la clase.	D	T	P	visión y reflexión sobre actuaciones del alumno
DOE1	2	La valoración de los trabajos que realice, especialmente los de investigación- acción.	D	T	E	valoración de trabajos
DOE1	3	La valoración que le merecen las entrevistas que tenga comentando las actuaciones practicas.	D	T	E	valoración de entrevistas comentando actuaciones
DOE1	4	La evaluación de la memoria o cualquier otro trabajo del alumno	D	T	E	evaluación de memoria/trab. de alumno
DOE2	1	Más que una calificación,	R	C		Más que calificación, debe
DOE2	2	debe informar la acción del aspirante,	D	T	D	informar acción del aspirante,
DOE2	3	señalando sus aspectos más fuertes, (tanto positivos y negativos)	D	T	P	señalando aspectos más fuertes,
DOE2	4	con sugerencias para su mejora o profundización.	D	R	A	sugerencias para su mejora
DOE2	6	Debe compartir la evaluación con el tutor del centro de formación.	D	T	T	compartir evaluación con tutor centro
DOE3	1	Una evaluación explicativa-informativa	D	T	E	evaluación explicativa-informativa
DOE3	2	que evite posibles errores detectados	R	J		evite posibles errores detectados
DOE4	3	La visión desde su experiencia.	D	R	C	visión desde experiencia.
DOE5	1	Ser objetivo en sus apreciaciones.	D	R	A	objetivo en apreciaciones.
DOE5	2	Facilitar la realización del plan	D	T	P	Facilitar realización del plan
DOE5	3	negociado con el supervisor.	D	T	T	negociado con supervisor.
DOE6	1	Su experiencia teórica científica .	D	R	C	Su experiencia teórica científica
DOE6	2	y práctica	D	R	C	práctica.
DOE6	3	Guiar y dirigir a los alumnos en prácticas.	D	T	S	Guiar y dirigir a alumnos en prácticas.
DOE6	4	Corregir a los mismos.	D	T	E	Corregir a mismos.
DOE6	5	Transmitir confianza y vencer el miedo de los alumnos.	D	T	D	Transmitir confianza
DOE6	6	Dar la posibilidad de que conozca la documentación que él recibe o realiza	D	T	P	posibilidad de que conozca documentación
DOE7	1	Durante el proceso, propuestas de mejora en aquellos aspectos en que el alumno encuentre más limitaciones.	D	T	P	propuestas de mejora en aspectos con limitaciones para alumno
DOE7	2	Alternativas a la resolución de problemas que vayan desarrollándose durante la interacción.	D	T	S	Alternativas a resolución de problemas durante interacción.
DOE7	3	Cuestionamiento y	D	R	A	Cuestionamiento
DOE7	4	referencias de análisis.	D	R	A	referencias de análisis.
DOE8	1	Todos los aspectos en que participa.	D	T	D	Todos aspectos en que participa.

DOE8	2	Organización.	D	T	P	Organización.
DOE8	3	Su propio papel,	D	R	A	Su propio papel,
DOE8	4	funciones adecuadas.	D	T	P	funciones adecuadas.
DOE8	5	El plan de trabajo previsto.	D	T	P	plan de trabajo previsto.
DOE8	6	Viabilidad,	D	T	P	Viabilidad,
DOE8	7	resultados	D	T	E	resultados
DOE9	1	Sus conocimientos teóricos fundamentalmente;	D	R	F	conocimientos teóricos fundamentalmente;
DOE9	2	otro punto de vista complementario del profesor del centro y de los estudiantes en la formación del profesorado.	D	R	A	otro punto de vista
EMC1	2	En lo relacionado con la vanguardia educativa	D	R	F	vanguardia educativa
EMC1	1	En lo relacionado con la teoría práctica.	D	R	A	teoría práctica
EMC2	1	Orientar a los alumnos en su trabajo	D	T	S	Orientar alumnos
EMC3	1	Creo que es quien más puede aportar	R	J		es quien más puede aportar
EMC4	1	Aporta una valoración del alumno.	D	T	E	valoración del alumno.
EMC4	2	Considerarlo como parte del proceso en la síntesis del producto.	R	J		parte del proceso en síntesis
MID1	1	Considero fundamental para el futuro de las prácticas y	R	J		fundamental para futuro de prácticas
MID1	2	que los profesores de los centros quieran seguir participando.	D	R	A	q. profesores quieran participar
MID1	3	Que se tenga en cuenta su opinión y	D	R	A	tenga en cuenta opinión
MID1	4	conjuntamente con él y	D	T	T	conjuntamente con él
MID1	5	la Autoevaluación del alumno se llegue a la nota final	D	T	E	Autoevaluación del alumno
MID2	1	Por una parte las sugerencias recomendaciones sobre evaluación de los alumnos que le entreguen los profesores "mayores"	D	T	E	evaluación de alumnos
MID2	2	Por otra parte, su propia evaluación	D	T	E	su propia evaluación
MID2	3	obtenida a través de sus visitas tutoriales y	D	T	S	a través de visitas tutoriales
MID2	4	la lectura de los trabajos presentados.	D	T	E	lectura de trabajos
MID3	1	Una metodología capaz de que	D	T	D	metodología
MID3	2	el profesor en formación pueda poner de manifiesto su pensamiento crítico,	R	J		profesor en formación pueda manifestar su pensamiento crítico
MID4	1	aquel que vaya alcanzando en la reflexión de la propia intervención en el aula	R	J		en reflexión de propia intervención
MID4	2	Debería existir un mecanismo constante de retroalimentación	R	C		retroalimentación que considerase opiniones del tutor
MID4	3	que considerase las opiniones del tutor sobre el tiempo y	D	T	P	tiempo

MID4	4	metodología empleada,	D	T	D	metodología
MID4	5	problemas de los alumnos ,	D	T	D	problemas de alumnos
MID4	6	relación con el tutor de aula,	D	T	T	relación con tutor de aula
MID5	1	el centro...	D	T	P	relación con centro
PEE1	1	N.C.	%			N.C.
PEE2	1	Un 70%.	&			Un 70%.
PEE2	2	El 30% el profesor del colegio.	&			30% profesor del colegio.
SVI1	1	NC	%			N.C.
SVI1	2	Todo su conocimiento y	D	R	F	conocimiento
THE1	1	su experiencia	D	R	C	experiencia
THE2	1	Eso. La evaluación total del programa del practicum.	D	T	E	evaluación total del programa .
THE2	2	Sus conocimientos.	D	R	C	conocimientos.
THE2	3	sus experiencias	D	R	C	experiencias
THE3	1	Exponerles en una puesta en común ante la junta o comisión de prácticas.	D	T	P	puesta en común ante junta/comisión
THE3	2	Su experiencia	D	R	C	experiencia
THE4	1	El fruto de su reflexión.	D	R	A	fruto de su reflexión

3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL

3.1. PARÁMETROS

(Ver hoja de códigos)

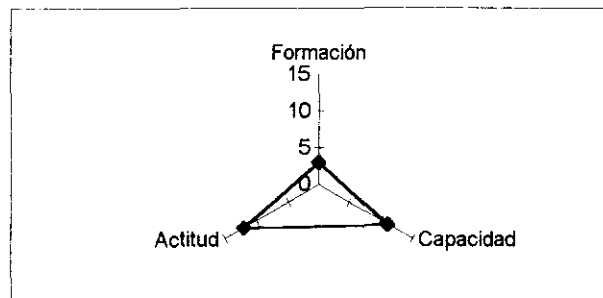
3.2. CATEGORÍAS

CATEGORÍA: REQUISITOS

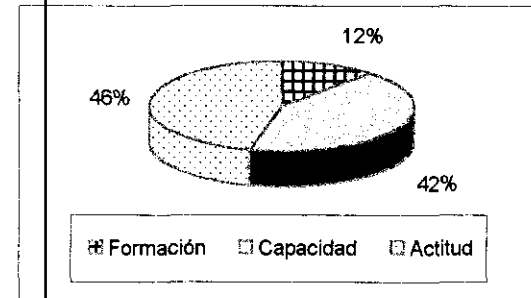
TABLA DE DATOS

Formación	3
Capacidad	11
Actitud	12
TOTAL	26

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

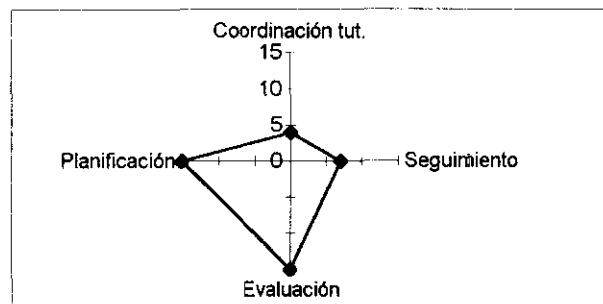


CATEGORÍA: TAREAS

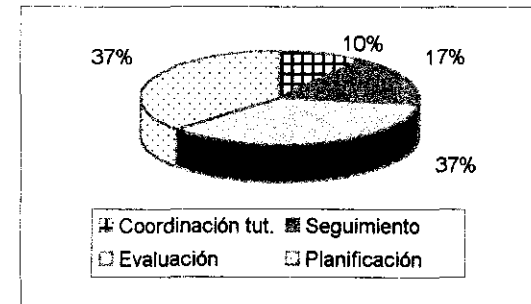
TABLA DE DATOS

Coordinación tut.	4
Seguimiento	7
Evaluación	15
Planificación	15
TOTAL	26

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES











































CATEGORÍA:

CRÍTICA

Más que calificación, debe	evaluación	no calificación
retroalimentación que considerase opiniones del tutor	opinión del tutor	no considerada





















CATEGORÍA:

JUSTIFICACIÓN

alumno ante tutor es como profesor sin experiencia ante inspector	comportamiento alumno
dudo que saliendo de facultad de origen pueda aportar algo.	formación tutor
en reflexión de propia intervención	reflexión
es quien más puede aportar	relevancia
evite posibles errores detectados	errores
fundamental para futuro de prácticas	relevancia
parte del proceso en síntesis	síntesis
profesor en formación pueda manifestar su pensamiento crítico	pensamiento crítico

1. DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE

Nº	COD.	REF.	NOMBRE
9	RTT	I.R1	RELACIÓN TUTOR DE AULA
DESCRIPCIÓN		Relación entre el profesor-tutor de Universidad y el Profesor del aula.	



Respuesta DEX1

PREGUNTA

Nº		
7b		<i>¿ Qué cuestiones considera que han de ser abordadas en coordianción con el tutor de aula?</i>

2. CODIFICACIÓN

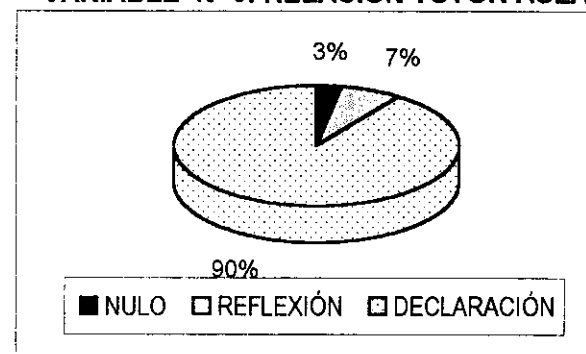
Parámetros					
	Parámetros	1º nivel	2º nivel	fa	
D	DECLARACIÓN				
		N NATURALEZA			
			C Colaborativa	6	
			R Receptiva	3	
			V Voluntaria	2	
		O OBJETO			
			A Actividades específ.	16	
			E Evaluación	8	
			M Metodología/medios	4	
			N Necesidades	4	
			P Planificación Gral.	10	
			R Responsabilidades	3	
			T Todas	5	
			Total D	64	
R	REFLEXIÓN				
			J JUSTIFICACIÓN	5	
			C CRÍTICA	0	
			Total R	5	
N	NULOS				
			% NO CONTESTA	1	
			& SIN CODIFICAR	1	
			Total N	2	

PARÁMETROS ESTRUCTURALES

TABLA DE DATOS

Parámetro	Fa
NULO	2
REFLEXIÓN	5
DECLARACIÓN	64

COMPOSICIÓN ESTRUCTURAL VARIABLE Nº 9: RELACIÓN TUTOR AULA



2.2 DESCRIPCIÓN

Justificación:

Nuevamente las relaciones tienen una esencia o propiedad característica (NATURALEZA) ,pero también se aporta información sobre el foco (OBJETO) de dicha relación.

1º nivel de codificación:

NATURALEZA: la esencia de la relación estudiada es...

OBJETO: la relación se centra en ...

2º nivel de codificación:

COLABORATIVA: la cooperación y el trabajo en equipo.

RECEPTIVA: estar dispuesto o preparado par recibir órdenes.

VOLUNTARIA: ha de surgir de la propia convicción personal.

ACTIVIDADES específicas.

EVALUACIÓN del alumno.

METODOLOGÍA o establecimiento de medios.

NECESIDADES: su identificación y satisfacción.

PLANIFICACIÓN: delimitar plan de acción.

RESPONSABILIDADES: delimitar competencias de cada uno.

TODAS: ¿Una postura ambiciosa o evasiva?

PROF	r	UNIDADES DE REGISTRO	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DCE1	1	Todas las que se refieren al diseño, desarrollo y evaluación del plan específico que se	D	O	P	diseño y evaluación del plan de
DCE2	1	Citadas en 6B (criterios de evaluación del alumno) y 2B (funciones del profesor	D	O	E	evaluación del alumno
DCS1	1	La actitud y las aptitudes demostradas en la práctica	D	O	A	actitudes y aptitudes
DCS2	1	Las he ido aportando ya	D	O	P	&
DCS3	1	Quedan apuntadas en la cuestión 3 de los principios generales	D	O	P	objetivos
DCS4	1	Las relacionadas con los aspectos mencionados en apartado anterior (claificación)	D	O	E	calificación alumno
DEX1	1	dibujo	&			&
DEX2	1	Los objetivos marcados en ambas direcciones.	D	O	P	objetivos
DEX2	2	Las cuestiones previas de observación, integración, conocimiento y desarrollo dentro del	D	O	A	cuestiones previas
DLL1	1	Programación de actividades y unidades didácticas	D	O	A	programación de actividades
DLL1	2	Grado de responsabilización por parte del alumno.	D	O	R	responsabilidad del alumno
DLL2	1	Metodología, dinámica de grupos/motivación, etc.	D	O	A	metodología
DLL3	1	N.S/N.C	%			%
DLL4	1	Planteamiento de objetivos	D	O	P	objetivos
DLL4	2	Condiciones para evaluación	D	O	E	evaluación
DMA1	1	Tiempos más unidades a ocupar /desarrollar or el alumno.	D	O	A	tiempos más unidades a desarrollar
DMA2	1	Programas .Metodologías.	D	O	A	programas
DMA3	1	Todas	D	O	T	todas
DOE1	1	Observación atenta.Aceptación de las indicaciones que se le hacen.	D	N	R	observación
DOE1	2	Asistencia continuada	D	O	E	asistencia
DOE1	3	Participación y colaboración entusiasta en todas las taréas.	D	N	V	participación y colaboración
DOE1	4	Actuaciones personales en el aula.	D	O	A	actuaciones en aula
DOE1	5	Calidad de su trabajo.	D	O	E	calidad de su trabajo
DOE2	1	Todas.	D	O	T	todas
DOE2	2	Es totalmente necesario contar con él para todas las acttividades y decisiones. En	R	J		él es quien está día a día
DOE3	1	El segundo curso (es el caso en el que estoy implicado) la elaboración del instrumento de	D	O	M	2º. Elaboración de instrumento de
DOE3	2	Con objeto de observar lo relevante para la formación del futuro docente.	R	J		observar lo relevante para formación
DOE4	1	Todo lo referente a las prácticas	D	O	T	todo
DOE5	1	El plan general de prácticas,	D	O	P	plan general

DOE5	2 negociando sus componentes con el profesor tutor de aula,	D	IN	C	negociando
DOE5	3 de modo que se consiga su colaboración, la máxima posible.	R	J		para máxima colaboración
DOE6	1 El tutor de aula debe conocer qué es lo que se quiere conocer y hacer en las practicas.	D	N	R	conocer lo que se quiere hacer
DOE7	1 Considero que todas las que se contemplan en el diseño del prácticum,	D	O	T	contempladas en diseño
DOE7	2 así como las que vayan surgiendo de las necesidades del alumno y la particularidad del aula.	D	O	N	necesidades surgidas
DOE8	1 Sobre todo en 3º, sobre actividades que van a realizar,	D	O	A	actividades a realizar
DOE8	2 enfoque metodológico	D	O	M	enfoque metodológico
DOE8	3 y trabajo de investigación.	D	O	A	trabajo de investigación
DOE9	1 Compartir:	D	N	C	compartir
DOE9	2 las visitas o actividades del tutor de aula, en curso lectivo del profesor universitario	D	O	M	visitas
EMC1	1 Su actitud ante el trabajo educativo.Su aptitud	D	O	A	actitud
EMC2	1 Cumplimiento por parte de los alumnos	D	O	E	cumplimiento
EMC2	2 Desarrollo de programaciones e incorporación de los alumnos a las mismas	D	O	A	desarrollo de programaciones
EMC2	3 Actitudes y aptitudes de los alumnos	D	O	A	actitudes y aptitudes
EMC3	1 Creo que todas las cuestiones han de ser estudiadas en colaboración.	D	N	C	en colaboración
EMC4	1 Trabajar codo con codo al hilo de la actividad.	D	O	N	al hilo de la actividad
EMC4	2 No hacer catálogo específico.	D	O	N	no hacer catálogo
MID1	1 Todo el plan de prácticas que los alumnos tienen que realizar:	D	O	P	plan de prácticas
MID1	2 dándoselo a conocer, orientándole sobre él y	D	N	R	dar a conocer
MID1	3 estableciendo reuniones conjuntas para reflexionar sobre su puesta en práctica.	D	N	C	reuniones conjuntas para puesta en práctica
MID2	1 La preparación de las lecciones.	D	O	A	preparación de lecciones
MID2	2 La tarea de la enseñanza con todas sus implicaciones.	D	O	A	tarea de la enseñanza
MID3	1 Todo lo relativo a los niveles de responsabilización en los cometidos y las tareas a llevar a cabo en el aula.	D	O	R	responsabilización en contenidos y tareas
MID3	2 La planificación de pequeñas investigación sobre aprovechamiento de los alumnos.	D	O	A	planificación de investigación
MID4	1 En principio sólo es necesario que el futuro profesor acepte una "presencia" en clase.	R	J		aceptación de alumno
MID4	2 La colaboración debe partir de él, no debe ser el tutor de la universidad el que lo indique.	D	N	V	colaboración debe partir del profesor
MID4	3 Por mi parte considero que las tres personas implicadas deben consensuar un plan de trabajo orientado a la reflexión sobre su propio ejercicio profesional.	D	N	C	consensuar plan de trabajo (entre tres implicados)
PEE1	1 Todas las que plantee la realidad educativa.	D	O	N	planteadas en realidad educativa

PEE2	1	Todo lo referente a la buena organización, formación, y aprovechamiento por parte del alumno.	D	O	P	organización para aprovechamiento del alumno
SVI1	1	Actuación práctica.	D	O	A	actuación práctica
SVI1	2	y asistencia	D	O	E	asistencia
SVI1	3	Responsabilidad	D	O	R	responsabilidad
THE1	1	Todas,	D	O	T	todas
THE1	2	el profesor tutor del aula y el de la facultad deben ser un matrimonio.	D	N	C	ser un matrimonio
THE2	1	Las señaladas anteriormente:	D	O	P	señaladas ya
THE3	1	Asistencia	D	O	E	asistencia
THE3	2	Planificación docente	D	O	P	planificación
THE3	3	A veces materiales o dinámicas	D	O	M	materiales
THE4	1	Es el profesor de aula quien decide hasta dónde	R	J		el profesor de aula decide

3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL

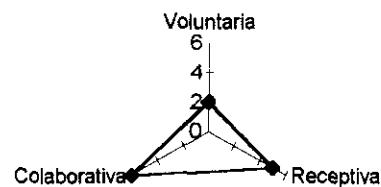
(Ver hoja de códigos)

CATEGORÍA: NATURALEZA

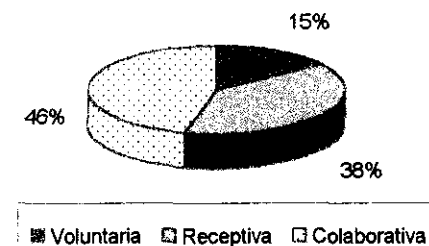
TABLA DE DATOS

Voluntaria	2
Receptiva	5
Colaborativa	6
TOTAL	13

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

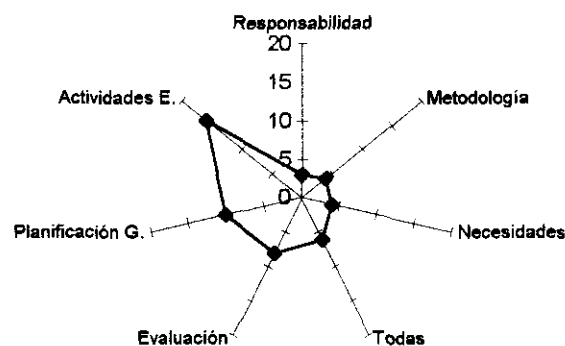


CATEGORÍA: OBJETO

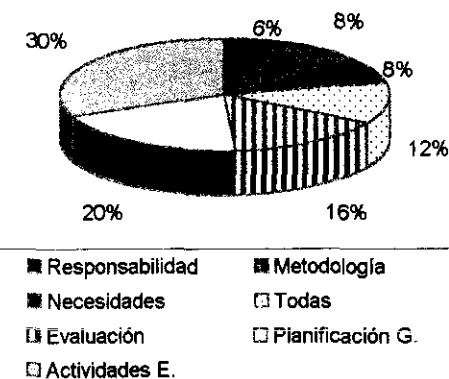
TABLA DE DATOS

Responsabilidad	3
Metodología	4
Necesidades	4
Todas	6
Evaluación	8
Planificación G.	10
Actividades E.	16
TOTAL	51

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES



CATEGORÍA:	JUSTIFICACIÓN
En principio sólo es necesario que el futuro profesor acepte una "presencia" en clase.	aceptación de alumno
Es totalmente necesario contar con él para todas las actividades y decisiones. En definitiva es él quien está día a día orientando la formación práctica.	él es quien está día a día
Con objeto de observar lo relevante para la formación del futuro docente.	observar lo relevante para formación
de modo que se consiga su colaboración, la máxima posible.	para máxima colaboración
Es el profesor de aula quien decide hasta dónde	el profesor de aula decide

1. DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE

Nº	COD.	REF.	NOMBRE
10	RAL	I.R2	RELACIÓN CON ALUMNOS
DESCRIPCIÓN		Relación entre el profesor-tutor de Universidad y el alumno en prácticas.	



Respuesta DEX1

PREGUNTA

Nº	4b	<i>Elegir un bosquejo de diseño en el que se señalen los aspectos fundamentales a considerar en los encuentros de los alumnos.</i>
----	----	--

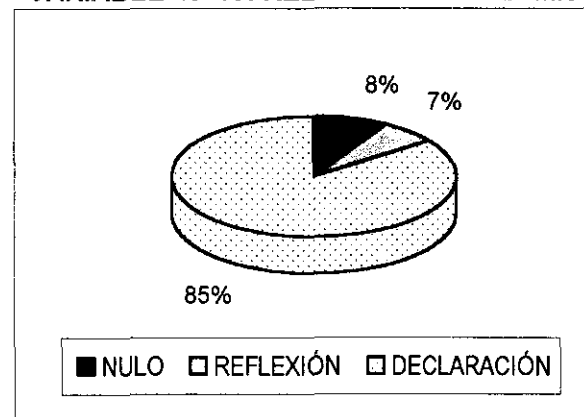
2. CODIFICACIÓN

Parámetros	1º nivel	2º nivel	fa
D DECLARACIÓN			
	L LUGAR	A Ambos	5
		C Centro de pcas.	13
		F Facultad	11
	F FRECUENCIA	A Abierta	6
		F Final	5
		I Inicio	7
		P Periódica	9
	P PROPÓSITO	A Abierto	3
		D Diálogo	25
		E Evaluación	34
		O Orientación	26
		P Planificación	19
		? sin calificar	2
	N NATURALEZA		3
		Total D	163
R REFLEXIÓN			
	J JUSTIFICACIÓN		9
	C CRÍTICA		4
		Total R	13
N NULOS			
	% NO CONTESTA		6
	& SIN CODIFICAR		10
		Total N	16

TABLA DE DATOS

Parámetro	Fa
NULO	16
REFLEXIÓN	13
DECLARACIÓN	163

COMPOSICIÓN ESTRUCTURAL
VARIABLE Nº 10: RELACIÓN CON ALUMNO



2.2 DESCRIPCIÓN

Justificación:

Ante la pregunta, las categorías son casi evidentes; ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Por qué ? y ¿Para qué? hay que reunirse con los alumnos.

1º nivel de codificación:

LUGAR: en dónde se producen los encuentros.

FRECUENCIA: cada cuanto tiempo.

PROPÓSITO: con que fin o para qué se producen estos encuentros.

2º nivel de codificación:

En le CENTRO DE PRÁCTICAS.
En la FACULTAD O CENTRO DE FORMACIÓN .
En AMBOS sitios.

ABIERTA: sin especificar previamente.
Al FINAL del periodo de prácticas.
Al INICIAR dicho periodo.
PERIÓDICA: cada cierto periodo de tiempo.

ABIERTO: no existe un fin concreto.
DIALOGO: permitir comunicación e intercambio de experiencias.
EVALUACIÓN: para valorar el trabajo del alumno.
ORIENTACIÓN: guiar el aprendizaje del alumno.
PLANIFICACIÓN: establecer un plan de trabajo.
SIN CALIFICAR: no esta claro a que se refieren.

ANEXO 5. TERCER SEMESTRE

PROF	r	UNIDADES DE REGISTRO	E	1n	2n	UNIDADES DE REGISTRO
DCE1	1	Lo diseñaría como un grupo de trabajo (profesor tutor de aula	D	P	D	grupo de trabajo
DCE1	2	que lleva adelante un proyecto de innovación (o en su caso,	D	P	P	proyecto de innovación
DCE2	1	aspectos científicos	D	P	?	aspectos científicos
DCE2	2	personales	D	P	D	personales
DCE2	3	de planificación	D	P	P	planificación
DCE2	4	sociales	D	P	?	sociales
DCE2	5	Lugar: Escuela/centro de prácticas.	D	L	C	Escuela/centro de prácticas.
DCE2	5	momento: semanal	D	F	P	semanal
DCS1	1	Un día a la semana	D	F	P	Un día a la semana
DCS1	2	en la facultad, ¿los viernes ?).	D	L	F	facultad
DCS1	3	Se discute	D	P	D	Se discute
DCS1	4	y aprueban los temas a trabajar,	D	P	P	aprueban temas a trabajar
DCS1	5	metodología, secuencia, etc.	D	P	P	metodología, secuencia, etc.
DCS2	1	Al principio	D	F	I	Al principio
DCS2	2	de orientación,	D	P	O	orientación
DCS2	3	debates.	D	P	D	debates
DCS2	3	periódicamente en seminarios	D	F	P	periódicamente
DCS2	4	Al final	D	F	F	Al final
DCS2	5	de autoevaluación del proceso de formación práctica.	D	P	E	autoevaluación del proceso
DCS3	1	Contacto con	D	P	D	Contacto con
DCS3	2	el centro y aula donde desarrollará las prácticas	D	L	C	centro y aula
DCS3	3	(junto con el maestro tutor)	R	J		con el maestro tutor
DCS3	4	Análisis del contexto,	D	P	E	Análisis del contexto
DCS3	5	en los momentos iniciales del periodo de prácticas.	D	F	F	momentos iniciales
DCS3	6	En la elaboración de las actividades de intervención didáctica	D	P	D	discusión, crítica,
DCS3	7	orientación)	D	P	O	orientación
DCS3	8	(determinado momento)	D	F	A	determinado momento
DCS3	9	En la evaluación de su intervención.	D	P	E	evaluación de intervención.
DCS4	1	Dependerá ese bosquejo del momento de las prácticas.	D	F	A	Dependerá del momento

DCS4	2	Al principio es más amplio,	R	J		Al principio más amplio
DCS4	3	posteriormente será más en el sentido de orientar,	D	P	O	posteriormente orientar
DCS4	4	resolver o dirigir determinados aspectos.	D	P	O	resolver o dirigir
DEX1	1	dibujo	&			dibujo
DEX2	1	Depende del alumno.	D	F	A	Depende del alumno.
DLL1	1	Los encuentros deberían alternarse entre la Facultad y el colegio	D	L	A	alternarse entre la Facultad y el colegio
DLL1	2	Se deben considerar :	&			
DLL1	3	Fase del desarrollo del proyecto de pcas.	&			
DLL1	4	Orientación	D	P	O	Orientación
DLL1	5	y resolución de dudas para realizar las actividades programadas.	D	P	O	resolución de dudas
DLL2	1	NC	%			
DLL3	1	NS/NC	%			
DLL4	1	Encuentros antes de prácticas	D	F	I	antes de prácticas
DLL4	2	Visitas a centros (15 días)	D	L	C	Visitas a centros
DLL4	3	Encuentro final	D	F	F	Encuentro final
DLL4	4	*Si alumno lo precisa, entrevistas en cualquier lugar/momento.	D	F	A	en cualquier lugar/momento.
DMA1	1	(el tiempo pasa)	&			
DMA1	2	comentarios reales.	D	P	O	comentarios reales
DMA1	3	asistir a una clase	D	L	C	asistir a una clase
DMA1	4	comentarla	D	P	O	comentarla
DMA1	5	presentación	D	P	D	presentación
DMA2	1	NC	%			
DMA3	1	Entrevistas	D	N		Entrevistas
DMA3	2	y visitas	D	N		visitas
DMA3	3	Las segundas que sean del tutor al centro de prácticas, no sólo al alumno.	R	C		también al centro de prácticas, no sólo al alumno.
DOE1	1	Antes de las actuaciones encuentro personal	D	F	P	Antes de actuaciones
DOE1	2	para conocer en detalle su conocimiento del nivel de los alumnos,	D	P	D	su conocimiento del nivel de los alumnos,
DOE1	3	el diseño de las actuaciones en el aula,	D	P	P	diseño de actuaciones en el aula

DOE1	4 y todo cuanto se refiere a la práctica.	D	P	A	todo cuanto se refiere a la práctica.
DOE1	5 Actuaciones con los niños en el aula. Presencia del profesor tutor.	R	J		Actuaciones ,presencia del profesor tutor.
DOE1	6 Encuentro supervisión sobre lo realizado,	D	P	E	supervisión sobre lo realizado
DOE1	7 valoración de trabajos,etc.	D	P	E	valoración de trabajos,etc.
DOE1	8 Los señalados en primero y 3º lugar pueden darse en el colegio de pcas. o en la facultad.	D	L	C	en el colegio de pcas. o en la facultad.
DOE2	1 Informe del alumno sobre su experiencia en prácticas.	D	P	E	Informe sobre su experiencia
DOE2	2 dificultades encontradas,etc.	D	P	E	dificultades encontradas,etc.
DOE2	3 Reunión con alumno en pcas y con el profesor tutor	R	J		Reunión con alumno en pcas y el profesor tutor
DOE2	4 para comentar el periodo último,	D	P	D	comentar el periodo último
DOE2	5 señalar objetivos	D	P	P	señalar objetivos
DOE2	6 y actividades para el siguiente, etc.	D	P	E	actividades para siguiente
DOE2	7 Si procede,obsevar	D	P	E	observar
DOE2	8 (y analizar posteriormente) la práctica del aula.	D	P	E	análisis
DOE2	9 No necesariamente el desarrollo de una "lección",	R	C		no necesariamente desarrollo de "lección"
DOE2	10 sino las actividades de los alumnos	D	P	E	actividades de alumnos
DOE2	11 y el desenvolvimiento del futuro maestro.	D	P	E	desenvolvimiento como maestr
DOE3	1 Introducir las en el centro.	D	L	F	introducir en centro
DOE3	2 Diseñar un plan de actuación con el equipo directivo y el tutor.	D	P	P	plan de actuación
DOE3	3 Seguimiento semanal en el centro con el alumno y el tutor.	D	F	P	semanal
DOE3	4 Reflexión conjunta con el equipo directivo.	D	P	D	reflexión conjunta equipo directivo
DOE4	1 Análisis del contexto del centro,	D	P	E	análisis del contexto
DOE4	2 de las necesidades de sus alumnos,	D	P	E	necesidades de alumnos
DOE4	3 Análisis	D	P	E	Análisis
DOE4	4 y seguimiento sobre lo que ha hecho,	D	P	O	seguimiento
DOE4	5 lo que hace en el contexto del aula con el profesor titular.	D	P	E	lo que hace
DOE4	6 Elaborar planes de acción,	D	P	P	planes de acción
DOE4	7 líneas metodológicas,	D	P	P	líneas metodológicas
DOE4	8 estrategias.	D	P	P	estrategias
DOE4	9 Analizar los planes, programas, unidades.	D	P	E	Analizar planes
DOE5	1 Centro de formación:	D	L	F	Centro de formación

DOE5	2	entrevista de planificación	D	P	P	entrevista de planificación
DOE5	3	Colegio de prácticas:	D	L	C	Colegio de prácticas
DOE5	4	conversación para analizar la actuación,	D	P	E	conversación para analizar actuación
DOE5	5	si es posible grabación en video de la actuación.	R	J		grabación en video
DOE5	6	Centro de formación: seminario	D	L	F	Centro de formación
DOE6	1	Enseñar a observar: en el medio, en la escuela, en la clase, en otros.	D	P	O	Enseñar a observar
DOE6	2	dirigir o guiar en el fundamento del quehacer escolar como tutor futuro.	D	P	O	dirigir o guiar
DOE6	3	Al principio se debe hacer en el centro de formación	D	L	F	centro de formación
DOE6	4	y después en los centros escolares.	D	L	C	centros escolares.
DOE7	1	En el centro donde se realizan las prácticas.	D	L	C	centro donde se realizan las prácticas.
DOE7	2	Al final de la semana.	D	F	I	final de la semana.
DOE7	3	Análisis	D	P	E	Análisis
DOE7	4	y reflexión sobre la acción.	D	P	D	reflexión sobre la acción.
DOE7	5	Orientación en la resolución de problemas que se hayan planteado.	D	P	O	Orientación en la resolución de problemas
DOE7	6	Orientación sobre el diseño curricular.	D	P	O	Orientación sobre el diseño curricular.
DOE7	7	Análisis de situaciones posibles en el desarrollo.	D	P	E	Análisis de situaciones posibles
DOE8	1	Depende del curso.	D	P	A	Depende del curso.
DOE8	2	En 2º pueden ser en el centro o en Facultad.	D	L	A	2º en el centro o en Facultad.
DOE8	3	En 3º el seguimiento de la actuación con niños,	D	P	O	3º seguimiento de actuación
DOE8	4	necesariamente, en el centro.	D	L	F	en el centro.
DOE8	5	Análisis posterior de la sesión puede ser en cualquier sitio,	D	P	E	en cualquier sitio,
DOE8	6	como la orientación para la preparación.	D	P	O	orientación para la preparación.
DOE8	7	Todo coordinado por el profesor.	R	J		coordinado por el profesor.
DOE9	1	La colaboración con el centro.	D	P	D	colaboración con el centro.
DOE9	2	La colaboración con los profesores de aula.	D	P	D	colaboración con los profesores de aula.
DOE9	3	Relación con los niños.	D	P	D	Relación con los niños.
DOE9	4	Docencia	D	P	E	Docencia
DOE9	5	y la planificación correspondiente.	D	P	P	planificación
DOE9	6	Investigación.	D	P	O	Investigación.
DOE9	7	Problemas surgidos	D	P	O	Problemas surgidos
DOE9	8	y actitudes personales.	D	P	O	actitudes personales.

DOE9	9	En el colegio de prácticas.	D	L	C	En el colegio de prácticas.	
DOE9	10	Al comienzo o final de la jornada (de la semana escolar).	D	F	P	comienzo o final de semana escolar.	
DOE9	11	Compartiendo algunos momentos anteriores con el tutor de aula.	D	P	D	Compartiendo momentos con el tutor de aula.	
EMC1	1	Al menos dos encuentros antes del período de prácticas.	D	F	I	antes del período de prácticas.	
EMC1	2	Otros dos durante y otros tantos después.	D	F	F	durante y después	
EMC2	1	En los seminarios:	D	L	F	En los seminarios:	
EMC2	2	cambio de experiencias.	D	P	D	cambio de experiencias.	
EMC2	3	Orientaciones sobre dificultad.	D	P	O	Orientaciones sobre dificultad.	
EMC2	4	Preparación de unidades didácticas.	D	P	P	Preparación de unidades didácticas.	
EMC2	5	Horario extraescolar.	&	&	&	Horario extraescolar.	
EMC3	1	1º Programación.	D	P	P	1º Programación.	
EMC3	2	Resto: Revisión de sesiones futuras.	D	P	E	Revisión de sesiones futuras.	
EMC3	3	Problemas en las sesiones impartidas.	D	P	E	Problemas en sesiones impartidas.	
EMC3	4	Una reunión semanal.	D	F	I	semanal	
EMC4	1	Recibir información de como se lleva a término lo planificado para las prácticas	D	P	E	como se lleva a término lo planificado	
EMC4	2	las facilidades/dificultades que surgen ,	D	P	E	las facilidades/dificultades	
EMC4	3	que se experimentan para tratar de resolverlas(grupal)	D	P	O	tratar de resolverlas(grupal)	
EMC4	4	No preestablecidas	D	F	A	No preestablecidas	
EMC4	5	Lugar: institución,	D	L	F	institución	
EMC4	6	o en función de necesidades	D	L	A	en función de necesidades	
MID1	1	Fase inicial: Primer encuentro con el aula.	D	L	C	Primer encuentro con el aula.	
MID1	2	Entrevistas previas	D	F	I	Entrevistas previas	
MID1	3	donde se pongan de manifiesto los objetivos de las prácticas y los que profesor y tutor, a nivel particular, pretendan alcanzar.	D	P	D	poner de manifiesto los objetivos	
MID1	4	Fase de seguimiento y orientación:	&				
MID1	5	Reflexión	D	P	D	Reflexión	
MID1	6	y análisis del transcurso de las prácticas para posible mejora.	D	P	E	análisis del transcurso	
MID1	7	Fase final o de evaluación:	&	&			
MID1	8	Reflexión del período de prácticas	D	P	D	Reflexión	
MID1	9	y conclusiones a las que se ha llegado.	D	P	D	conclusiones	

MID2	1	Los lugares pueden ser tanto el centro de práctica como el centro de formación.	D	L	A	tanto el centro de práctica como el centro de formación.
MID2	2	El momento en el centro de prácticas puede ser cualquiera;	D	F	A	puede ser cualquiera;
MID2	3	en el centro de formación periódico y establecido	D	F	P	establecido
MID2	4	Aspectos fundamentales:	&			
MID2	5	a) preparación lecciones y programación.	D	P	P	programación.
MID2	6	b) problemática de la tarea docente.	D	P	E	problemática de la tarea docente.
MID2	7	c) Problemática del centro de prácticas	D	P	E	Problemática del centro de prácticas
MID2	8	y del alumno en ese entorno.	D	P	E	del alumno en ese entorno.
MID3	1	En el centro adscrito	D	L	C	En el centro adscrito
MID3	2	habrá un encuentro con los responsables del mismo, * en el que el tutor,	D	P	D	encuentro con los responsables
MID3	3	en presencia de los tutelados,	R	J		en presencia de los tutelados,
MID3	4	* explicaría su diseño de la práctica.	&	&	&	* explicaría su diseño de la práctica.
MID3	5	Con posterioridad	D	F	F	Con posterioridad
MID3	6	y contando con la posibilidad de recursos, vídeo, diarios, etc.	R	J		posibilidad de recursos, vídeo, diarios, etc.
MID3	7	Las revisiones en la Facultad,	D	L	F	en la Facultad,
MID3	8	una por alumno cada dos semanas,	D	F	I	cada dos semanas,
MID3	9	con duración de dos a tres horas para:	&			
MID3	10	escuchar el relato de las situaciones	D	P	D	escuchar el relato de las situaciones
MID3	11	evaluar las soluciones	D	P	E	evaluar las soluciones
MID3	12	y sus justificaciones,	D	P	E	justificaciones,
MID3	13	siempre en un contexto de ayuda/orientación.	R	J		contexto de ayuda/orientación.
MID4	1	Aspctos a considerar: preocupación del alumno	D	P	P	preocupación del alumno
MID4	2	Dificultades: Información para resolver dificultades.	D	P	O	Información para resolver dificultades.
MID4	3	Consejo	D	P	O	Consejo
MID5	1	NC	%	%	%	NC
PEE1	1	Escucharle para conocer el grupo	D	P	D	Escucharle para conocer el grupo
PEE1	2	Escuchar las dificultades que tiene.	D	P	D	Escuchar las dificultades
PEE1	3	Observarles.	D	P	E	Observarles.
PEE1	4	Diseñar programación por grupo	D	P	P	Diseñar programación por grupo
PEE1	5	y por alumnos con dificultades especiales.	D	P	P	por alumnos con dificultades especiales.
PEE1	6	Evaluar con ellos	D	P	O	Evaluar con ellos

PEE1	7 y volver a programar.	D	P	P	volver a programar.
PEE2	1 NC	%			
SVI1	1 No lo tengo suficientemente claro.	%			
THE1	1 Cada profesor no debe tener más de cinco o seis alumnos	R	C		no debe tener más de cinco o seis alumnos
THE1	2 el encuentro es así continuo	R	C		encuentro continuo
THE1	3 Debe ir al centro junto con los alumnos.	D	L	C	ir al centro
THE2	1 En la Facultad: Preparación.	D	L	F	En la Facultad
THE2	2 en el colegio:	D	L	C	en el colegio:
THE2	3 Visita.	D	N		Visita.
THE2	4 Observación.	D	P	E	Observación.
THE2	5 Dirigir su trabajo,	D	P	O	Dirigir su trabajo,
THE2	6 orientar.	D	P	O	orientar.
THE2	7 Dialogar con el profesor del centro.	D	P	D	Dialogar con el profesor del centro.
THE2	8 Aconsejar.	D	P	O	Aconsejar.
THE3	1 Lugar: centro de trabajo/ Facultad	D	L	F	centro de trabajo/ Facultad
THE3	2 Encuentros semanales.	D	F	P	semanales.
THE3	3 Aspectos a tener en cuenta.	D	P	A	Aspectos a tener en cuenta.
THE4	1 Una vez a la semana	D	F	P	Una vez a la semana
THE4	2 Alternando en el Centro y en la Facultad	D	L	A	Centro y Facultad

3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL

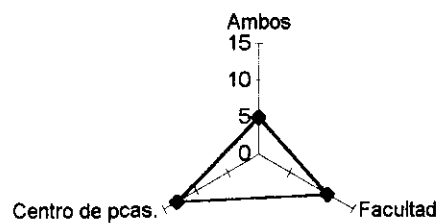
(Ver hoja de códigos)

CATEGORÍA: LUGAR

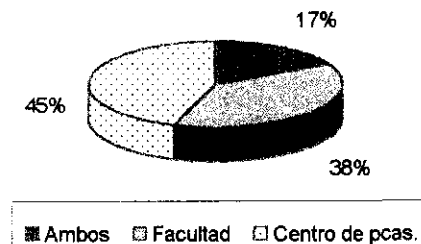
TABLA DE DATOS

Ambos	5
Facultad	11
Centro de pcas.	13
TOTAL	29

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

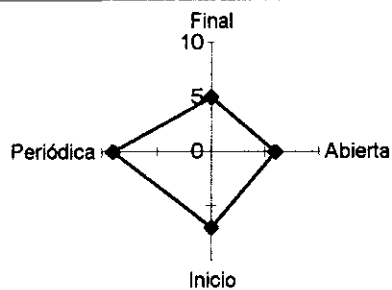


CATEGORÍA: FRECUENCIA

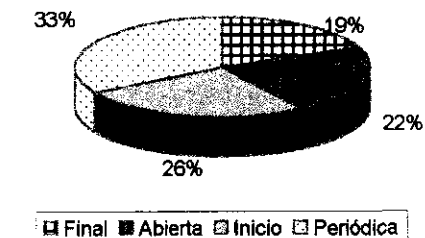
TABLA DE DATOS

Final	5
Abierta	6
Inicio	7
Periódica	9
TOTAL	27

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

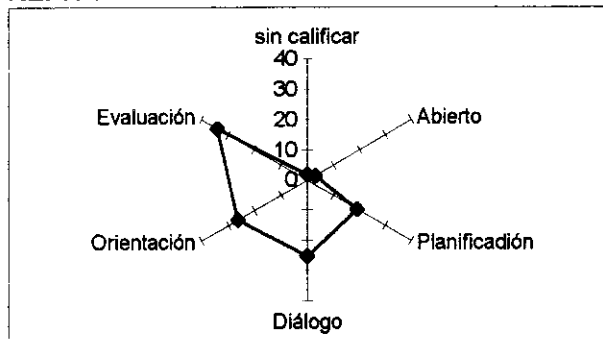


CATEGORÍA: **PROPÓSITO**

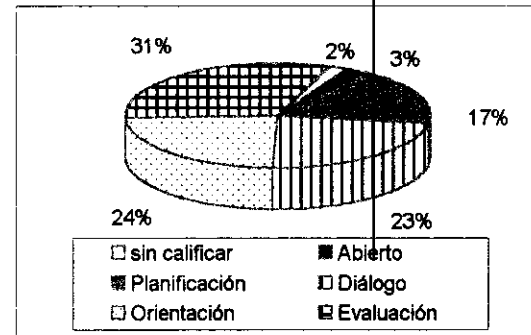
TABLA DE DATOS

sin calificar	2
Abierto	3
Planificación	19
Diálogo	25
Orientación	26
Evaluación	34
TOTAL	109

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES



CATEGORÍA:	CRÍTICA		
el encuentro es así continuo	encuentro		continuo
Las segundas que sean del tutor al centro de prácticas, no sólo al alumno.	visitas		también a tutor
No necesariamente el desarrollo de una "lección".	desarrollo de lección		no sólo
Cada profesor no debe tener más de cinco o seis alumnos	nº alumnos profesor		menos de 6

CATEGORÍA:	JUSTIFICACIÓN		
Al principio es más amplio,	más aplio al principio		
(junto con el maestro tutor)	con maestro tutor		
Actuaciones con los niños en el aula. Presencia del profesor tutor.	en presencia tutor		
Reunión con alumno en pcas y con el profesor tutor	reunión con alumno y tutor		
si es posible grabación en video de la actuación.	grabación en video		
Todo coordinado por el profesor.	coordinado con profesor		
en presencia de los tutelados,	en presencia de tutelados		
y contando con la posibilidad de recursos, vídeo, diarios, etc.	recursos: video,diarios		
siempre en un contexto de ayuda/orientación.	contexto de ayuda/orientación		

1.3. Análisis del D.P.P

Las siglas D.P.P. han venido designando al documento de Planificación General del Prácticum elaborado por la Comisión de prácticas de la Facultad de Educación- Centro de Formación de profesores y aprobado posteriormente por la Junta de Facultad de la citada institución.

En dicho documento se establecen, de manera oficial, los principios vinculantes del diseño y desarrollo del prácticum de los alumnos que están cursando los estudios de magisterio en cualquiera de sus especialidades.

Se ha considerado este documento en "su estado puro" como la "respuesta" dada desde la oficialidad o respuesta del D.P.P. En su análisis se ha seguido el mismo proceso de codificación que para el resto de respuestas de los tutores, con las particularizaciones que a continuación reseñamos.

En primer lugar, hemos "aplicado" el cuestionario al documento, es decir, hemos buscado la respuesta implícita en el documento a los aspectos seleccionados como preguntas de nuestro cuestionario. El resultado queda reflejado en el documento nº 5, apartado A.

En segundo lugar, se ha procedido a la codificación siguiendo el procedimiento básico descrito para los tutores, con la diferencia de que se ha partido del sistema de categorías elaborado tras la codificación de los 40 cuestionarios tutoriales recibidos, lo que no ha significado en ningún momento que éstas constituyeran un sistema de análisis cerrado.

Esta actitud ante la codificación del documento ha provocado situaciones particularmente difíciles de interpretar durante el proceso de valoración de la congruencia, situaciones a las que haremos referencia en su momento.

El resultado del proceso de codificación del D.P.P se incluye en el documento nº5, apartado B.

DOCUMENTO nº 5b

Resultados de la codificación y análisis de la Propuesta de Planificación del Prácticum Variables nº 1 a 10.

- a) " Respuestas" del D.P.P.
- b) Codificación del D.P.P

RESPUESTAS 1. Datos en bruto	DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN GENERAL DEL PRÁCTICUM
---	---

A.PRINCIPIOS GENERALES

1A. ¿Qué conexión real existe entre el programa general de Formación de maestros de la U.C.M. y el Prácticum?

El Prácticum debe integrar la acción y reflexión de los alumnos sobre los elementos o aspectos que han sido o serán abordados separadamente por las distintas disciplinas de la carrera. Integración que se corresponde con la de la propia vida del centro educativo ... (pág. 2)

2A. ¿Qué papel deben jugar los Departamentos Universitarios en la organización y desarrollo del Prácticum?

....exige un trabajo interdisciplinar e interdepartamental tanto para la planificación y orientación del Prácticum, como para la investigación sobre el mismo. (pág. 2)

3A. Señale cuales son, en su opinión, los objetivos del Prácticum.

- Desarrollar actitudes y capacidades para la observación e interpretación de contextos y situaciones didácticas o educativas en general, analizar sus posibles causas y tomar las decisiones consiguientes. Así como para la reflexión sobre el propio pensamiento educativo.

- Integrar los conocimientos y capacidades adquiridos en la Facultad, en la planificación, desarrollo y evaluación de diseños curriculares de distinto nivel de concreción y diferentes áreas curriculares, particularmente en la de su especialidad.

- Generar nuevos conocimientos sobre los alumnos, las diferentes situaciones y/o elementos que integran el aula, el centro y el contexto con el que se relacionan. (pág.3)

4A. ¿Qué porcentaje del periodo formativo de los maestros dedicaría a la formación práctica?

El Prácticum cuenta en total con 32 créditos equivalentes a 320 horas. Se desarrolla en los cursos de segundo y tercero. Al segundo curso le corresponden 8 créditos, 80 horas. Al tercer curso le corresponden 24 créditos, 240 horas. (pág. 5)-

5A. ¿Cuál sería la distribución ideal del Prácticum en el plan de estudios?

- Fase de preparación: se desarrollará durante el primer trimestre del curso y su comienzo nunca será posterior al 1 de diciembre. (...)

- Fase intensiva:

** Prácticum de segundo:*

Tiene una duración de tres semanas y está situado entre los dos cuatrimestres del curso

** Prácticum de tercero: Tiene una duración de diez semanas que se corresponden con las diez últimas semanas del curso.*

- Fase de integración y Evaluación: se desarrollará una vez terminada la estancia en el Centro de Prácticas. Tiene características diferentes en segundo y tercer curso.

** Prácticum de segundo: los alumnos podrán ser convocados para realizar una/s entrevista/s con el tutor en la/s fecha/s que éste considere oportuno dentro de su tiempo de dedicación al os alumnos .*

** Prácticum de tercero: en los dos últimos días de la décima semana, los alumnos deberán asistir a un seminario de reflexión en el que culmina el proceso de relación teoría-práctica. (pág. 6)*

6A. ¿Cuáles son los requisitos que han de cumplir los centros de prácticas? Argumento su postura.

Los Centros de prácticas son Colegios de Educación Infantil y Primaria y Escuelas Infantiles. Todos son centros públicos, concertados o privados autorizados. La adscripción de Colegios como centros de prácticas está regulada por el Convenio de 25 de febrero de 1995, firmado entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad Complutense de Madrid. A este Convenio se han unido protocolos complementarios con la Comunidad Autónoma de Madrid.

Cuando el número de plazas ofrecidas por los centros adscritos sea superior al del número de alumnos, se proceder a una selección con los criterios prioritarios de calidad, número de plazas y adecuación a la especialidad. Siempre que sea compatible con lo anterior, se procurará una localización favorable para los alumnos (pág. 8)

7A. ¿Qué tipo de relación debe establecerse entre el centro de prácticas y el centro de formación?

Regulada por el Convenio de 24 de mayo de 1986, firmado entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad Complutense de Madrid. A este Convenio se han unido protocolos complementarios con la Comunidad Autónoma de Madrid (pág. 8)

8A. ¿Qué actividades debe realizar el alumno en cada periodo del prácticum?

-Durante las tres semanas que dura el Prácticum de segundo, los alumnos deberán obtener información, a través de la observación, de la entrevista o del análisis de documentos, sobre una serie de aspectos fundamentales del centro y aula. La información deberá ser posteriormente interpretada y analizada de forma que dada uno de los aspectos se convierta en un Tema de reflexión sistemática de deberá presentarse por escrito como parte esencial de la Memoria. (pág 16)

(Tercer curso)

-Análisis del Proyecto Curricular de Etapa y su relación con el Proyecto Educativo del Centro. (En las especialidades de Educación Física, Educación Musical y Lengua Extranjera, esta actividad se desarrollará en la parte de práctica generalista).

- Planificación, desarrollo y evaluación de actividades o unidades de trabajo de diferente amplitud. Esta tarea se realizará desde los supuestos teóricos correspondientes y finalizará con el análisis de los resultados y la propuesta de alternativas.

-Asunción progresiva de la actividad educativa del grupo hasta llegar a la actividad completa. Siempre bajo la tutela y responsabilidad del profesor de aula.

-Participación en tareas de orientación con análisis posterior de las mismas.

*-Diseño , desarrollo y evaluación de una actividad de investigación en el aula.
El tema debe ser acordado con el tutor y el profesorado del centro (...)*

*- Análisis de toda la práctica en relación con las correspondientes disciplinas de la carrera.
Este trabajo se llevará a cabo de forma continua y culminará al final de la fase intensiva en las reuniones o seminarios correspondientes. (pág. 19).*

9A. ¿ Qué es lo que deberían aprender los alumnos durante el prácticum?

NO PROCEDE
COMPARACIÓN

(En segundo curso)

-Iniciación en la observación e interpretación de la realidad como medio para identificar los problemas y explicar posibles alternativas de solución.

- Ampliar y contrastar los conocimientos teóricos previos.

- Plantearse y plantear alternativas y o preguntas que demanden contrastes o respuestas en la teoría y prácticas sucesivas. (pág. 15).

(en tercer curso)

- Integrar los conocimientos, y capacidades adquiridos en la Facultad en la planificación, desarrollo y evaluación de actividades y programaciones de amplitud y complejidad progresiva.

-Asumir responsabilidad sobre grupos de alumnos hasta llegar a la de todo el grupo a lo largo de la jornada escolar.

-Colaborar en tareas de orientación realizadas en el centro.

-Diseñar y realizar actividades de investigación en el aula. (pág. 18)

10A. El profesor-tutor ¿Qué debe aportar a la evaluación general del prácticum?

(la evaluación de los alumnos) Es responsabilidad del correspondiente profesor/a tutor/A de la Facultad.

La evaluación formativa se va realizando desde el primer momento y forma parte del

propio proceso de orientación. La evaluación y calificación final reflejará la situación a que hayan llegado los alumnos y se basará en:

- La asistencia puntual y el desarrollo de todas las actividades programadas.

- La apreciación que del proceso hay podido realizar el/la tutor/a a través de las visitas, reuniones, entrevistas y seminarios.

-El análisis de la Memoria (pág 13)

TUTORÍA

1B. ¿ Qué significa para usted ser "tutor de prácticas?

Los profesores-tutores constituyen el nivel organizativo más inmediato a los alumnos y a la práctica en si misma. Como se indicaba ya en el punto dedicado a la Orientación y Seguimiento, asumen la tutoría todos los profesores de los departamentos implicados en la troncalidad de las diferentes especialidades. (pág. 11)

2B. ¿ Qué tipo de funciones debe realizar un profesor-tutor?

Son funciones generales de los profesores:

-Relacionarse con el coordinador de especialidad para unificar criterios

- Relacionarse con el/los centro/s de prácticas que les correspondan y , en particular, con los profesores de las aulas o especialista con quién van a trabajar sus alumnos ...

-Atender al grupo de alumnos con el fin de:

... aclarar o ampliar la información y orientaciones incluidas en este documentos y en todos aquellos que sobre el particular se entreguen previamente a los alumnos.

... concretar y acordar el plan a seguir.

... observar y/u orientar el desarrollo de los planes de trabajo.

- Estimular y orientar la reflexión sobre su actuación y la relación de la misma con los modelos teóricos de referencia.

-Dirigir la reunión o seminario fijados para los correspondientes cursos y especialidades.

-Animarlos y estimularlos así como resolver los problemas que puedan surgir en relación con el desarrollo del Prácticum.

-Evaluar el desarrollo y los resultados del Prácticum. (pág. 12)

3B.¿ Cuánto tiempo es conveniente dedicar a la atención personalizada de cada alumno de prácticas?

ELIMINADA

4B. Elabore un bosquejo de diseño en el que señale los aspectos fundamentales a considerar en los encuentros con los alumnos , así como el momento y lugar en que dichos encuentros deban tener lugar.

En cada curso el desarrollo del Prácticum se articulará en tres fases:

3.1. Fase de preparación.

(...) b) Reunirse con el tutor correspondiente para organizar y preparar el trabajo de las fases siguientes, de acuerdo con los planes previstos para cada curso y especialidad. Es el momento en que se debe indicar la integración de la preparación teórica o teórico-práctica anterior, focalizándola hacia la actividad en el centro y aula.

3.2. Fase intensiva.

(...) c) Reunirse con el/los tutores/es según el plan fijado cuando se estime necesario.

3.3. Fase de integración y evaluación.

a) Asistir a las reuniones o seminarios establecidas en el plan de trabajo con el fin de culminar la relación teoría práctica que se ha desarrollado a lo largo de las fases anteriores. (pág. 5)

5B .¿ Considera necesario "visitar" a los alumnos en sus

(entre funciones del profesor-tutor)

Observar y/u orientar el desarrollo de los planes de trabajo, tanto en los aspectos comunes

DEMASIADO
PRECISA

centros de práctica? ¿Cuál es el objetivo de esa visita?

como en los personalizados, a lo largo de las visitas y reuniones necesarias. (pág. 12)
(en evaluación del alumno)

-La apreciación que del proceso haya podido realizar el/la tutor/a través de las visitas , reuniones entrevistas o seminarios. (pág 13)

6B. ¿Qué criterios de evaluación pesan sobre la calificación de un alumno de prácticas?

La evaluación formativa se va realizando desde el primer momento y forma parte del propio proceso de orientación. La evaluación y calificación final reflejará la situación a que hayan llegado los alumnos y se basará en:

-La asistencia puntual y el desarrollo de todas las actividades programadas

-La apreciación que del proceso haya podido realizar el/la tutor/a través de las visitas , reuniones entrevistas o seminarios.

-El análisis de la Memoria.

La integración de criterios entre los distintos tutores se logra mediante la elaboración de pautas oportunas acordadas. (pág. 13)

7B. ¿Qué cuestiones considera que han de ser abordadas en coordinación con el tutor de aula?

-Relacionarse con el/los centros de prácticas que les correspondan y, en particular, con los profesores de las aulas o especialista con quienes van a trabajar sus alumnos con el fin de:
... conocer la organización del centro y los fines generales de su proyecto educativo.

... acordar con los interesados las características del trabajo para el periodo intensivo.

... analizar y evaluar con el tutor del centro la actuación de los alumnos.

... establecer el clima de cordialidad más adecuado para la colaboración y resolver las posibles incidencias dentro de las normas del convenio vigente y el plan general. (pág. 12)

8B. ¿De qué forma se debería abordar el desarrollo del prácticum desde cada uno de

La organización del Prácticum se articula en varios niveles: (...)

-Coordinador General del Título de maestro: es nombrado por el Deban de la Facultad de Educación, de entre los profesores de los departamentos y áreas de conocimiento implicados

los Departamentos
universitarios?

en el Prácticum del Título, en función de su adecuación al largo. (...)
-Subcomisión de Prácticas del Título de Maestro: esta constituida por
... los Coordinadores de todas las especialidades
... un representante de cada uno de los restantes departamentos implicados en el Prácticum.
... tres representantes de los alumnos del título

Son funciones de la subcomisión:
... El estudio, diseño y seguimiento del Prácticum de las distintas especialidades en el título,
en todo lo referente a aspectos generales o comunes para todas ellas.
...La elaboración de los documentos correspondientes
...La presentación de las oportunas propuestas a la Comisión de Prácticas de la Facultad

- Coordinadores de Especialidad: Tiene una doble función técnica y organizativa. Por una parte tiene que garantizar la coherencia e integración de la formación práctica de todos los alumnos de una especialidad en relación con la correspondiente formación teórica y con el modelo que en ella se postula. Por otra parte, tienen que garantizar la organización coordinación de acciones necesarias tanto en el ámbito de Facultad como en el de los Centros de Prácticas. (pág.10)

9B. ¿Qué le gustaría enseñar
a sus alumnos de práctica y
cómo lo harías?

PERSONAL

10B. Con cual de las
siguientes descripciones te
sientes más identificado.

NO PROCEDE

yo soy principalmente....
... supervisor
... profesor
... observador
... consejero
... evaluador

DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN DEL PRÁCTICUM: CODIFICACIÓN

VARIABLE Nº 1: OBJETIVOS		E 1n 2n			
DPP1	Desarrollar	D	P	HC	Desarrollar
DPP2	actitudes y	D	O	A	actitudes
DPP3	capacidades	D	O	P	capacidades
DPP4	para la observación e interpretación de contextos y situaciones didácticas o educativas en general,	D	F		para observación/interpretación de situaciones educativas
DPP5	analizar sus posibles causas y	D	P	HR	analizar
DPP6	tomar las decisiones consiguientes.	D	P	HC	tomar decisiones
DPP7	Así como para la reflexión sobre el propio pensamiento educ.	D	F		para reflexión sobre el propio pensamiento educativo.
DPP8	Integrar	D	P	HR	Integrar
DPP9	los conocimientos y	D	O	C	conocimientos
DPP10	capacidades adquiridos en la Facultad,	D	O	P	capacidades *
DPP11	* adquiridos en facultad	D	&		* adquiridos en facultad
DPP12	en la planificación,	D	M	R	planificación,
DPP13	desarrollo y	D	M	C	desarrollo
DPP14	evaluación de diseños curriculares	D	M	R	evaluación de diseños curriculares
DPP15	de distinto nivel de concreción y diferentes áreas curriculares	D	&		distinto nivel de concreción/área curricular
DPP16	particularmente en la de su especialidad.	D	&		particularmente en la de su especialidad.
DPP17	Generar	D	P	HC	Generar
DPP18	nuevos conocimientos	D	O	C	nuevos conocimientos
DPP19	sobre los alumnos,	D	O	E	sobre alumnos
DPP20	las diferentes situaciones y/o	D	O	R	diferentes situaciones
DPP21	elementos que integran el aula,	D	O	R	elementos que integran el aula
DPP22	el centro y el contexto con el que se relacionan.	D	O	R	el centro y el contexto con el que se relacionan.

VARIABLE Nº 2: SITUACIÓN		E 1n 2n			
DPP1	El P. debe integrar la acción y reflexión de los alumnos	D	N	C	integrar acción y reflexión
DPP2	sobre los elementos o aspectos que han sido o serán abordados separadamente por las distintas disciplinas de la carrera.	D	P	P	elementos abordados en disciplinas de la carrera
DPP3	Integración que se corresponde con la de la propia vida del centro educativo.	D	P	&	vida del centro

DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN DEL PRÁCTICUM: CODIFICACIÓN

VARIABLE Nº 3: REQUISITOS		E 1n 2n			
DPP1	Los Centros de prácticas son Colegios de Educación Infantil y Primaria y Escuelas Infantiles.	D	C	A	Colegios de Educación Infantil y Primaria y Escuelas Infantiles.
DPP2	Todos son centros públicos, concertados o privados autorizados	D	C	A	centros públicos, concertados o privados autorizados.
DPP3	La adscripción de Colegios como centros de prácticas está regulada por el Convenio de 24 de febrero de 1986, firmado entre el M.EC. y la U.C.M. y la Resolución de 15 de febrero de 1995, de la Secretaria de Estado de Educación (BOE 23 de Febrero).	D	C	A	adscripción regulada por el Convenio (BOE de 23 de Febrero).
DPP4	Cuando el número de plazas ofrecidas por los centros adscritos sea superior al del número de alumnos, se proceder a una selección con los criterios prioritarios de	&			si nº de plazas ofrecidas es superior al nº de alumnos, se proceder a selección con los criterios de:
DPP5	calidad,	D	C	&	calidad
DPP6	número de plazas y	D	C	E	número de plazas
DPP7	adecuación a la especialidad.	D	C	E	adecuación a la especialidad
DPP8	Siempre que sea compatible con lo anterior,	&			*
DPP9	se procurará una localización favorable para los alumnos	D	C	E	localización favorable para los alumnos
DPP10	Resolución de 15 de febrero de 1995 (condiciones)	&			(aclaraciones sobre convenio 23-II-95)
DPP11	Aprobación expresa por parte del claustro de Profesores de la decisión de participar en la convocatoria.	D	D	A	Aprobación del claustro de Profesores de la decisión de participar
DPP12	Puesta en conocimiento del Consejo Escolar del Centro de la decisión de participar en la convocatoria.	D	D	A	Puesta en conocimiento del Consejo Escolar del Centro
DPP13	Compromiso de, al menos, cinco Maestros o maestras	D	C	A	Compromiso numérico (cinco Maestros/as)
DPP14	con una experiencia docente mínima de tres años para realizar la función de tutor de prácticas.	D	C	D	tutor ,experiencia docente mínima tres años
DPP15	(Anexo II) Haber colaborado con la Escuela o Facultad correspondiente como centro de prácticas en cursos anteriores.	&			colaboración previa como centro de prácticas en cursos anteriores.
DPP16	Informe del Servicio de Inspección Técnica de Educación sobre el centro referido a sus características,	D	C	A	características,
DPP17	proyecto educativo, proyecto curricular	D	C	D	proyecto educativo, proyecto curricular
DPP18	y funcionamiento	D	C	O	funcionamiento
DPP19	Participación del centro en otros proyectos, programas o actividades de innovación pedagógica y didáctica.	D	C	D	programas o actividades de innovación
DPP20	proximidad geográfica.	D	C	E	proximidad geográfica.

VARIABLE N° 4: RELACIÓN		E		1n	2	VARIABLE N° 4: RELACIÓN
	FUNCIONES DEL COORDINADOR GENERAL (pág.9)					
	7.3.c) Mantener las relaciones con los centros de prácticas en todo lo referente a:					
DPP1	Renovación de adscripciones	D	P	O		renovar adscripciones
DPP2	Tramitación de certificados de colaboración	D	P	O		tramitar certificados
DPP3	Organización de reuniones conjuntas	D	P	O		organizar reuniones
DPP4	Comunicación del plan de curso y relaciones de alumnos y tutores.	D	P	I		comuncar Plan del curso
	FUNCIONES DE LOS PROFESORES TUTORES (pág. 11)					
	7.5 b) Relacionarse con el/los centros de prácticas que les correspondan y, en particular, con los profesores de las aulas o especialista (...) a fin de:					
DPP5	Conocer la organización del centro y los fines generales de su Proyecto Educativo, así como su Proyecto Curricular de Etapa.	D	P	I		Conocer organización centro Proyecto Educativo
DPP6	Establecer el clima de cordialidad más adecuado para la colaboración	D	A	C		establecer clima de cordialidad
DPP7	y resolver las posibles incidencias dentro de las normas del convenio vigente y plan general.	D	A	R		resolver incidencias según Convenio
VARIABLE N° 5				VARIABLE N° 5		
DPP1	El Prácticum cuenta en total con 32 créditos equivalentes a 320 horas.	D	V	B		32 Créditos
VARIABLE N° 6				VARIABLE N° 6		
DPP1	Se desarrolla en los cursos de segundo y tercero.	D	I	A		En 2º y 3º
DPP2	Al segundo curso le corresponden 8 créditos, 80 horas.	D	C	P		2º . 8 créditos
DPP3	Al tercer curso le corresponden 24 créditos, 240 horas.	D	C	P		3º. 24 créditos

DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN DEL PRÁCTICUM: CODIFICACIÓN

VARIABLE Nº 7: FUNCIONES DEL TUTOR		E	1n	2n	REDUCCIÓN
DPP1	Relacionarse con el coordinador de especialidad	D	A	C	con coordinador de especialidad
DPP2	para unificar criterios	D	F	E	unificar criterios
DPP3	Relacionarse con el/los centro/s de prácticas que les correspondan	D	A	C	con centros de prácticas
DPP4	y, en particular, con los profesores de las aulas o especialista con quién van a trabajar sus alumnos.* (V.nº 9)	D	A	C	con profesores del aula
DPP5	Atender a su grupo de alumnos a lo largo de las tres fases en que se articula el Prácticum a fin de: * (V. nº 10)	D	A	F	atender alumnos
DPP6	Aclarar o ampliar la información y orientaciones incluidas en este documentos y en todos aquellos que sobre el particular se entreguen previamente a los alumnos.	D	F	C	ampliar información sobre documentos
DPP7	Concretar y acordar el plan a seguir, particularmente durante la fase intensiva.	D	F	E	concretar plan a seguir
DPP8	Observar y/u orientar el desarrollo de los planes de trabajo.	D	A	F	orientar el desarrollo del trabajo
DPP9	Estimular y orientar la reflexión sobre su actuación y la relación de la misma con los modelos teóricos de referencia.	D	F	I	estimular y orientar reflexión sobre actuación
DPP10	Dirigir la reunión o seminarios fijados para los correspondientes cursos y especialidades.	D	A	E	dirigir reuniones/seminarios
DPP11	Animarlos y estimularlos	D	F	A	animar y estimular
DPP12	así como resolver los problemas que puedan surgir en relación con el desarrollo del Prácticum.	D	A	E	resolver problemas
DPP13	Evaluar el desarrollo y los resultados del Prácticum.	D	A	E	evaluar

VARIABLE Nº 8: EVALUACIÓN DEL TUTOR		E	1n	2n	REDUCCIÓN
NO CONSTA EN DPP.					

VARIABLE Nº 9: RELACIÓN CON TUTOR DE AULA		E	1n	2n	REDUCCIÓN
DPP1	* Relacionarse con el/los centros de prácticas que les correspondan y,				
DPP2	Conocer la organización del centro y	D	O	M	conocer la organización del centro
DPP3	los fines generales de su proyecto educativo.	D	O	P	los fines generales de su proyecto educativo.
DPP4	Acordar (junto con los interesados) las características del trabajo para el periodo intensivo.	D	O	P	acordar con los interesados las características del trabajo para el periodo intensivo.

DPP5	Analizar y evaluar con el tutor del centro la actuación de los alumnos.	D	P	E	analizar y evaluar con el tutor del centro la actuación de los alumnos.
DPP6	Establecer el clima de coordinabilidad más adecuado para la colaboración	D	N	C	establecer el clima de coordinabilidad más adecuado para la colaboración
DPP7	y resolver las posibles incidencias dentro de las normas del convenio vigente y el plan general.	R	J		
	VARIABLE Nº10: RELACIÓN CON ALUMNO	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DPP1	FASE PREPARATORIA (3º)				
DPP2	Esta fase se desarrollará en el primer trimestre del curso y su comienzo nunca será posterior al 1 de diciembre.	D	F	I	
DPP3	FASE INTENSIVA (3º)				FASE INTENSIVA (3º)
DPP4	Durante este período los alumnos deberán asistir a un seminario con el tutor	D	P	?	asistir a seminario
DPP5	en el edificio habitual de la Facultad o en un lugar acordado previamente.	D	L	F	en facultad
DPP6	Las sesiones se celebrarán al menos cada quince días en horario escolar.	D	F	P	cada 15 días
DPP7	FASE DE INTEGRACIÓN Y EVALUACIÓN (3º)				
DPP8	En los dos últimos días de la décima semana,	D	F	F	
DPP9	los alumnos deberán asistir a un seminario de reflexión en el que culmina el proceso de relación teoría-práctica.	D	P	D	seminario de reflexión
DPP10	FUNCIONES DEL TUTOR				
DPP11	Atender a su grupo de alumnos a lo largo de las tres fases en que se articula el Prácticum a fin de:	D	P	(A)	atender alumnos
DPP12	(A) reconsiderar lo señalada en variable nº 7				
DPP13	Aclarar o ampliar la información y orientaciones incluidas en este documentos y en todos aquellos que sobre el particular se entreguen previamente a los alumnos.	D	P	O	ampliar información sobre documentos
DPP14	Concretar y acordar el plan a seguir, particularmente durante la fase intensiva.	D	P	P	concretar plan a seguir
DPP15	Observar y/u orientar el desarrollo de los planes de trabajo.	D	P	E	orientar el desarrollo del trabajo
DPP16	Estimular y orientar la reflexión sobre su actuación y la relación de la misma con los modelos teóricos de referencia.	D	P	D	estimular y orientar reflexión sobre actuación

2. TRATAMIENTO INFORMATIZADO MEDIANTE EL PROGRAMA SPAD.N.

La estadística y la informática juegan un papel decisivo en el desarrollo de la investigación educativa. El programa SPAD viene a ser uno más de los muchos ejemplos que podemos encontrar para confirmar esta afirmación.

2.1. Breve descripción del programa SPAD.

Este paquete informático tiene su fundamento teórico-matemático en la escuela francesa, cuyos máximos representantes son BENZÉCRI, J.P., LEBART, L. MORIENEAU, A. (1985).

El programa nos ofrece la posibilidad de realizar análisis exploratorios multidimensionales de datos de naturaleza cualitativa, por lo que resulta especialmente adecuado para el análisis de encuestas y cuestionarios.

Existen dos versiones del programas SPAD.N y SPAD.T (aquí se ha utilizado sólo la primera).

El programa se presenta una estructura única que comprende varias subcategorías o procedimientos que se ejecutan mediante una serie de palabras clave.

Con él se pueden hacer estudios relacionados con métodos

factoriales (en nuestro caso análisis de correspondencias) así como clasificaciones automáticas.

2.1.2. Ejecución del programa.

Para ejecutar el programa necesitamos, además de disponer un ordenador en el que esté instalado el SPAD y se pueda ejecutar, tres cosas:

- Una fichero con los datos recogidos.
- Un fichero con los nombres de las variables.
- Un fichero de control que señale los procedimientos que queremos utilizar.

Lo primero que se necesita es una tabla de doble entrada en la que se hayan registrado las frecuencias de cada individuo en las distintas variables, codificadas numéricamente. La tabla utilizada fue una integración de las presentadas en el capítulo anterior como diagramas de datos (números 1 a 10).

Los datos, inicialmente en formato *.xls (base de Excel), fueron traducidos a código ASCII para poder ser leídos en SDAP.N.

Posteriormente y gracias a los servicios de apoyo a la investigación del centro de proceso de datos de la U.C.M. se realizaron los ficheros necesarios para ejecutar el programa:

- El fichero que contiene las órdenes y en el que se definen las variables de análisis.

- El fichero diccionario: con las descripciones de las variables.

Los códigos de identificación de las modalidades son los mismos que se utilizaron en los diagramas de datos (1 a 10) pero anteponiendo S o N para indicar si la respuesta resultaba de la codificación de un 1 (S) o de la codificación de un 0 (N).

Estos ficheros son leídos por los procedimientos ARDON y ARDIC respectivamente.

Para no engrosar inútilmente el trabajo, hemos incluido aquí sólo aquellas tablas que resultan relevantes. El fichero de control completo, así como la salida íntegra podrán ser solicitados como anexo estadístico.

Mediante el procedimiento SELECT se le indica que el nº de variables del estudio es de 94, 93 de ellas son variables nominales correspondientes a las distintas modalidades (categorías y subcategorías) de las 10 variables analizadas, y 1 variable ilustrativa (el tipo de profesor tutor).

El nº de individuos leídos es de 39, 38 profesores más el DPP. Dos de los profesores fueron eliminados, DEX1 porque su respuesta gráfica no ha sido codificada, y DLL3 porque ha respondido sistemáticamente "no sabe, no contesta".

2.3. Procedimientos utilizados.

Con el programa SPAD.N vamos a ejecutar dos tipos de análisis, cada uno de los cuales requerirá de sus procedimientos específicos.

Dividiremos los procedimientos en dos grupos dependiendo del tipo de análisis realizado::

- Relativos al análisis de correspondencias.
- Relativos a la clasificación automática.

a) Análisis de correspondencias.

El análisis de correspondencias múltiple permite describir grandes tablas de datos binarios en las que las filas son individuos y las columnas son modalidades de variables nominales. Este se realiza mediante el procedimiento CORMU.

** Análisis descriptivo.*

La primera información que nos ofrece este análisis es la descripción de las frecuencias de las variables y la simplificación y eliminación de las modalidades cuyo peso se estime insuficiente. En nuestro análisis hemos fijado el umbral en el 11% que se corresponde con efectivo de 4 sujetos. (Ver salida 1, nota A).

Del total de 93 cuestiones con 186 modalidades ($93 \times 2 = 186$; para cada variable existe la modalidad sí y la modalidad no) serán retenidas para el análisis 64 cuestiones, es decir, 132 modalidades. (Ver salida 1, nota B).

Nótese como las tres primeras cuestiones han sido -Abandonadas- dado que su efectivo es menor de 4 sujetos. Para el resto de las varia-

bles se presenta el histograma de pesos relativos (asteriscos).

** Ejes y coordenadas.*

El siguiente paso consiste en realizar los cálculos necesarios para determinar los ejes factoriales. El análisis de correspondencias múltiples supone una reducción de la dimensionalidad de las variables para facilitar su comprensión, por lo que se definen una serie de planos factoriales, cada uno determinado por dos ejes, que se calculan a partir de las variables incluidas en el estudio.

Los ejes factoriales explican la varianza o inercia de las categorías, que se define en función de la distancia (DIST) de cada variable al centroide o punto central imaginario. En este contexto se define la INER-CIA o varianza de cada categorial. Los ejes factoriales explican la inercia de las categorías.

La nueva estructura definida por los cinco ejes se explica mediante las contribuciones, que son de dos tipos:

- Contribuciones absolutas de las categorías a la definición de los ejes.
- Contribuciones relativas (cosenos cuadrados) del eje a la categoría.

Para definir un eje hay que fijarse en aquellas categorías con contribución mayor. El proceso de definición de ejes se realiza en función de los sujetos (Salida nº2)

o de las modalidades (ver extracto en salida 3).

** Representación gráfica.*

En la nueva estructura dimensional cada variable tiene una coordenada respecto al eje lo que va a permitir su representación gráfica.

Mediante el procedimiento GRAPH es posible obtener esa representación gráfica. Se trataría de una representación multidimensional que se descompone en 3 planos como se indica a continuación:

- (Salida 4): Eje 1 * Eje 2.
- (Salida 5): Eje 1 * Eje 3.
- (Salida 6): Eje 2 * Eje 3.

La interpretación de los resultados gráficos debe ser realizada con cautela.

En general la proximidad entre dos puntos que representan dos categorías significaría que ambas poseen características comunes, pero esta interpretación es diferente dependiendo de la naturaleza de las categorías. Para dos categorías de la misma naturaleza (fila-fila/ columna-columna) la interpretación es directa, pero debemos recurrir a la definición de los ejes para interpretar distancias entre categorías mixtas (fila-columna).

Aunque la interpretación de los gráficos es compleja y se precisarían análisis parciales, si podemos concluir que el supuesto de homogeneidad de las respuestas de los profesores no se cumple, dado que es posible hallar distintas subnubes

de datos de mayor o menor consistencia.

Otro elemento interesante a analizar será la ubicación de las modalidades ilustrativas ESP (profesor especialista) y GEN (profesor generalista), así como la ubicación del individuo ilustrativo DPP (Documento de planificación del Prácticum).

Confirmada la existencia de distintos grupos si es conveniente estudiar la composición y definición de las variables que componen cada grupo mediante el procedimiento de clasificación automatizado.

b) Clasificación automática.

Las técnicas de clasificación automática consisten en formar grupos homogéneos de individuos a partir de sus valores de descripción.

Consideramos que cada tutor viene definido por su modelo implícito y que una clasificación de dichos modelos nos permitirá identificar tendencias o paradigmas de trabajo.

Mediante los procedimientos DECLA y PARTI se conforma la clasificación jerárquica y la partición del grupo.

El programa realiza un agrupamiento progresivo hasta obtener una clase única, por lo que una decisión importante es determinar en que momento se corta ese proceso.

** Dendograma.*

La representación gráfica de estas clasificaciones jerárquicas puede ser representada gráficamente

mediante una estructura que adopta la forma de un árbol invertido, con un tronco único en progresiva ramificación. Esta estructura también se conoce como dendograma. (Salida nº 7).

Para la interpretación del dendograma hay que considerar de forma muy especial los nudos o puntos de confluencia de dos elementos. (Se representan en la ilustración con un *).

Los nudos están ordenados por niveles. En el primer nivel se unen las dos categorías más próximas, en el segundo nivel las dos siguientes, etc. El nivel en el que se sitúa el nudo indica la proximidad entre los dos elementos o ramas que une.

** Corte del dendograma.*

Como ya hemos señalado, se trata de una clasificación jerárquica, es decir, que el último paso consistiría en la agrupación de todos los individuos en una misma clase, o visto el proceso a la inversa, a partir de esa clase única se van haciendo subdivisiones hasta llegar a cada uno de los elementos particulares.

El problema básico es determinar en qué momento se toma la decisión de parar el proceso, es decir, en que momento cortamos el árbol.

El criterio para realizar el corte es visualmente fácil de comprender: debemos cortar allí donde las ramas sean más largas, pero también tiene una explicación matemática.

Todo agrupamiento supone necesariamente una pérdida de inercia, por eso debemos procurar que el corte se realice entre los nudos en los que la pérdida de inercia sea importante.

Resulta de gran utilidad para tomar esta decisión consultar la salida nº 8: Descripción de los nodos. En ella hemos señalado los dos puntos de corte más adecuados: el corte A, que daría lugar a 4 clases, y el corte B que daría lugar a 6 clases. Si volvemos a consultar el dendograma, comprobaremos que el corte B aporta 2 clases más que proceden de la división de la clase 1A y de la clase 4A del corte A.

Atendiendo al criterio matemático, y considerando las inercias, comprobamos como el corte B proporciona una mejor partición del grupo. La inercia interclases es mayor (0,2509 frente a 0,1651), lo que indica una mayor independencia de las clases, y por el contrario las inercias intraclases son menores (entre 0,06 y 0,18 en el corte B frente al 0,3418 de la clase 1 del corte A).

La decisión de seleccionar la partición en cuatro clases se debe al número total de profesores del que disponemos, y también a la dificultades posterior de caracterizar las clases en el nivel B; por este motivo, nos limitaremos a partir de este momento a la partición en cuatro clases o corte A.

(Los cortes han sido representados en el dendograma mediante las rectas A y B).

* Caracterización de las clases.

Una caracterización inicial de las clases mediante su peso y efectivo (nº de sujetos que la integran) aparece en la salida nº 9. Incluimos la caracterización de los cortes A y B..

Para interpretar la bondad de las clases hemos de recurrir al análisis de las inercias según las siguientes normas: la inercia total se descompone en inercia interclase e inercia intraclase. La suma de ambas es igual a uno.

La inercia intraclases ha de ser mínima, pues eso indica que la distancia entre los elementos de la clase y su centroide es pequeña, lo que significa una similitud de los sujetos.

El valor de la inercia nos ayuda a interpretar la "calidad" de las clases definidas y también a decidírnos

Según esta interpretación, la clase más homogénea sería la nº 3 (0,0635) y la menos homogénea la nº 1 (0,341)

La inercia intreclases por el contrario, ha de ser máxima porque revelará una mayor distancia entre los centroides.

El DPP, considerado como individuo ilustrativo, ha quedado ubicado en la clase nº 3, que resulta ser además la categoría más homogénea. (Consultar salida nº 10).

Para realizar la caracterización de las clases hemos de consultar la salida nº 11 en la que se represen-

tan los valores-test. La interpretación que hemos de hacer de este estadístico es la siguiente: el valor-test indica el porcentaje de sujetos que posee esa característica.

Si el porcentaje de sujetos dentro de una clase es superior al porcentaje de sujetos del total de la muestra, esto indicará que la probabilidad de que esta diferencia sea por azar es casi nula, por lo que esa característica se confirma como característica de los individuos de la clase.

La decisión sobre la significatividad de esa probabilidad dependerá como siempre del error que estemos dispuestos a asumir. Así, por ejemplo en la segunda variable de la clase 1, N5VM, $p > 0,001$, lo que significa que es una característica de los individuos de la clase. En la salida nº 10 se han seleccionado sólo aquellas variables que son significativas para la definición de la clase.

Otro dato interesante son los porcentajes, calculados desde dos referentes:

- Clase/ modalidad: indica el porcentaje de sujetos de la clase que posee esa característica en relación al total de sujetos que la poseen (peso de la modalidad).

$$\% \text{ clase/mod} = \text{n}^\circ \text{ SC}(1) / \text{n}^\circ \text{ STM}$$

SC(1)= nº sujetos que poseen esa modalidad (han respondido 1) de la clase.

STM = nº total de sujetos de la modalidad (que han respondido 1)

Por ejemplo, el porcentaje cla/mod para la 1ª modalidad de clase A es 100. Eso significa que todos los sujetos que poseen esta modalidad pertenecen a esta clase. Compruébese que el peso de la modalidad es 9 y que la suma correspondiente a la columna 7AF del diagrama de datos nº 7 es nueve.

$$\% \text{ cla/mod} = 9/9 \times 100 = 100\%$$

-Modalidad/clase: porcentaje de sujetos de la clase que poseen la modalidad en relación al total de sujetos de clase.

$$\% \text{ mod/clase} = \text{n}^\circ \text{ SC}(1) / \text{n}^\circ \text{ STC}$$

SC(1)= nº sujetos que poseen esa modalidad (han respondido 1) de la clase.

STM = nº total de sujetos de la clase (que han respondido 1)

Ejemplo: La clase tiene 16 sujetos, de los que 9 poseen la modalidad.

$$\% \text{ mod/cla} = 9/16 \times 100 = 56,25\%.$$

2.2. Presentación de los resultados: Salidas ordenador..

Presentamos a continuación aquellas salidas a las que hemos venido haciendo referencia y a las que necesitaremos acudir posteriormente para verificar nuestras conclusiones. Recordamos que son tan sólo un extracto mínimo de la información que el SPAD.N nos proporciona.

ELIMINACION DE LAS MODALIDADES DE PESO MUY DEBIL : LUMBRAL (PCMIN) ...
 PESOS

11.00
 4.15

← nota A

ANTES DE LA DEPURACION :
 DESPUES :

93 CUESTIONES ACTIVAS
 84 CUESTIONES ACTIVAS

196 MODALIDADES ASOCIADAS
 * 2 = 122 MODALIDADES ASOCIADAS

← nota B

PESO TOTAL DE LOS INDIVIDUOS ACTIVOS : 33.00

TABLA DE FRECUENCIAS DE LAS CUESTIONES ACTIVAS

MODALIDADES ETIQUETAS	! ANTES DEPURACION! ! EFC. PESOS !	DESPUES DEPURACION PESOS	HISTOGRAMA DE LOS PESOS RELATIVOS
2 . 1CA			=== ABANDONADA ===
1CA - N	! 33	32.00 !	=== VENTILADA ===
1CA - S	! 0	0.00 !	
3 . 1FF			=== ABANDONADA ===
1FF - N	! 35	36.00 !	=== VENTILADA ===
1FF - S	! 2	2.00 !	=== VENTILADA ===
4 . 1MA			=== ABANDONADA ===
1MA - N	! 35	33.00 !	=== VENTILADA ===
1MA - S	! 3	3.00 !	=== VENTILADA ===
5 . 1MC			
1MC - N	! 32	32.00 !	32 32.00 *****
1MC - S	! 5	6.00 !	6 6.00 *****
6 . 1MR			
1MR - N	! 32	32.00 !	32 32.00 *****
1MR - S	! 5	6.00 !	5 6.00 *****
7 . 1CA			
1CA - N	! 27	27.00 !	27 27.00 *****
1CA - S	! 11	11.00 !	11 11.00 *****
8 . 1CC			
1CC - N	! 14	14.00 !	14 14.00 *****
1CC - S	! 24	24.00 !	24 24.00 *****
9 . 1OD			
1OD - N	! 20	20.00 !	20 20.00 *****
1OD - S	! 13	13.00 !	13 13.00 *****

COORDENADAS, CONTRIBUCIONES Y COSENO CUADRADOS DE LOS INDIVIDUOS EN LOS EJES 1 A 5
INDIVIDUOS ACTIVOS

INDIVIDUOS			COORDENADAS					CONTRIBUCIONES					COSENO CUADRADOS				
IDENTIFICADOR	P.REL	DIST.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
DCS1	2.63	1.19	-0.29	0.19	0.15	0.50	0.16	2.4	1.3	1.3	10.5	1.2	0.07	0.03	0.03	0.21	0.02
DCS2	2.63	0.96	-0.24	0.26	-0.42	-0.13	-0.15	1.7	2.4	6.8	0.7	1.1	0.08	0.07	0.19	0.02	0.02
DCS3	2.63	0.72	0.09	0.41	-0.09	-0.11	0.06	0.2	5.1	0.3	0.5	0.2	0.01	0.24	0.01	0.02	0.01
DCS2 MAX	2.63	1.35	-0.29	-0.60	-0.22	0.35	0.31	2.5	12.9	1.8	6.3	4.7	0.06	0.27	0.04	0.11	0.07
DCS3	2.63	1.20	0.17	-0.21	-0.60	0.24	0.23	2.8	1.5	13.6	2.5	4.0	0.02	0.04	0.30	0.05	0.07
DCS4	2.63	0.90	0.18	0.13	0.16	-0.10	0.20	1.0	1.1	0.9	0.4	1.9	0.04	0.03	0.03	0.01	0.04
DEX2	2.63	0.39	0.59	0.01	-0.05	0.32	-0.16	10.1	0.0	0.1	4.3	1.3	0.39	0.00	0.00	0.12	0.03
DLL1	2.63	1.13	0.44	-0.21	0.25	-0.56	0.12	5.6	1.6	2.3	13.4	0.7	0.17	0.04	0.05	0.28	0.01
DLL2	2.63	0.90	0.04	-0.05	0.16	0.49	-0.10	0.1	0.1	1.0	6.7	0.5	0.00	0.00	0.33	0.13	0.01
DLL4	2.63	1.14	0.04	-0.06	-0.23	0.38	0.27	0.0	0.1	2.1	6.3	3.6	0.30	0.00	0.05	0.13	0.07
DMA1	2.63	0.31	0.29	-0.02	0.35	-0.02	-0.16	2.4	0.0	0.1	3.0	1.2	0.10	0.00	0.00	0.00	0.03
DMA2	2.63	0.64	0.34	0.24	0.10	0.13	-0.14	3.4	2.0	0.4	0.8	0.9	0.13	0.09	0.01	0.03	0.03
DMA3	2.63	0.96	0.31	0.01	0.05	-0.24	-0.50	2.9	0.0	0.1	2.4	12.2	0.10	0.00	0.00	0.06	0.26
DOE1	2.63	1.05	-0.09	0.19	-0.54	-0.41	-0.07	0.2	1.3	10.9	7.1	0.2	0.01	0.04	0.23	0.16	0.00
DOE2	2.63	1.22	-0.69	0.13	-0.24	-0.14	-0.32	13.2	1.2	2.2	0.8	4.7	0.39	0.03	0.05	0.02	0.03
DOE3	2.63	0.72	-0.02	0.22	-0.03	-0.12	0.09	0.0	1.7	0.0	0.0	0.4	0.00	0.06	0.00	0.02	0.01
DOE4	2.63	0.74	0.01	-0.36	0.32	-0.13	-0.14	0.0	4.6	4.0	1.3	1.0	0.00	0.13	0.11	0.03	0.02
DOE5	2.63	1.19	-0.34	-0.27	0.32	0.21	-0.12	3.4	2.5	3.8	1.8	0.7	0.10	0.06	0.08	0.04	0.01
DOE6	2.63	1.32	-0.25	0.11	-0.51	-0.33	-0.01	1.3	0.4	9.9	4.0	3.0	0.05	0.01	0.20	0.08	0.00
DOE7	2.63	1.25	-0.53	-0.36	0.17	0.15	-0.11	3.1	4.6	1.1	0.9	0.6	0.22	0.10	0.02	0.02	0.01
DOE8	2.63	1.14	-0.29	-0.44	-0.13	-0.34	0.30	2.5	5.8	0.6	4.5	4.5	0.07	0.17	0.01	0.10	0.08
DOE9	2.63	0.86	-0.25	0.02	-0.02	-0.01	-0.13	1.4	0.0	0.0	0.0	0.2	0.07	0.00	0.00	0.00	0.02
EMC1	2.63	0.94	0.08	0.14	-0.08	0.20	0.13	0.2	0.7	0.3	1.3	0.9	0.01	0.02	0.01	0.04	0.02
EMC2	2.63	1.13	0.01	0.66	-0.20	-0.03	0.32	0.0	15.4	1.6	0.3	4.9	0.02	0.33	0.04	0.01	0.09
EMC3	2.63	0.87	-0.15	0.05	0.31	0.00	-0.01	0.8	0.1	3.7	0.0	0.0	0.02	0.00	0.11	0.00	0.00
EMC4	2.63	0.90	0.37	-0.49	0.11	-0.29	0.26	4.1	3.7	0.4	3.6	3.3	0.15	0.27	0.01	0.10	0.03
MID1	2.63	1.15	-0.29	-0.30	-0.14	-0.07	-0.28	2.5	3.3	0.0	0.2	3.1	0.07	0.02	0.02	0.00	0.07
MID2	2.63	1.34	0.12	0.10	0.45	-0.33	0.59	0.4	0.3	7.7	6.2	16.8	0.01	0.01	0.15	0.11	0.26
MID3	2.63	1.32	-0.56	0.13	0.38	-0.03	0.38	9.0	0.6	5.3	0.0	7.1	0.23	0.01	0.11	0.00	0.11
MID4	2.63	0.91	-0.07	0.23	0.16	0.02	-0.12	0.1	1.8	1.0	0.0	0.7	0.00	0.06	0.03	0.00	0.02
MID5	2.63	0.74	0.27	0.00	0.02	-0.09	-0.30	2.1	0.0	0.0	0.4	4.5	0.10	0.00	0.00	0.01	0.12
PSE1	2.63	0.66	0.12	0.13	-0.01	0.19	-0.02	0.4	0.6	0.0	1.5	0.0	0.02	0.02	0.00	0.05	0.00
PEE2 min	2.63	0.61	0.35	0.01	-0.01	0.55	-0.20	3.5	0.0	0.0	5.1	2.0	0.19	0.00	0.00	0.20	0.07
SVI1	2.63	1.23	-0.01	0.57	0.36	0.22	0.07	0.0	11.7	4.9	2.1	0.2	0.00	0.26	0.10	0.04	0.00
THE1	2.63	1.02	-0.31	-0.03	0.44	-0.17	-0.43	2.9	0.0	7.3	1.3	9.1	0.10	0.00	0.19	0.03	0.13
THE2	2.63	0.91	0.05	-0.21	-0.29	0.03	-0.06	0.1	1.5	3.1	0.0	0.2	0.00	0.03	0.09	0.00	0.00
THE3	2.63	0.95	0.45	-0.17	-0.12	0.11	-0.04	3.9	1.0	0.6	0.5	0.1	0.21	0.03	0.02	0.01	0.00
THE4	2.63	0.85	0.34	-0.23	-0.03	-0.03	0.02	3.4	1.9	0.0	0.0	0.0	0.14	0.03	0.00	0.00	0.00

COORDENADAS, CONTRIBUCIONES Y COSENO CUADRADOS DE LAS MODALIDADES ACTIVAS EN LOS EJES 1 A 5

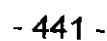
MODALIDADES				COORDENADAS					CONTRIBUCIONES					COSENO CUADRADOS				
IDEN - ETIQUETA	P.REL	DIST.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5 . 1MC																		
S1MC - S	1.52	0.19		0.03	-0.03	-0.23	0.02	-0.13	0.0	0.0	1.0	0.0	0.4	0.01	0.01	0.27	0.00	0.09
N1MC - N	0.25	5.33		-0.17	0.17	1.21	-0.10	0.58	0.1	0.1	5.2	0.0	2.1	0.01	0.01	0.27	0.00	0.09
CONTRIBUCION ACUMUL. =									0.1	0.1	5.1	0.0	2.5					
6 . 1MR																		
S1MR - S	1.32	0.19		0.10	-0.20	-0.08	0.31	-0.20	0.1	0.7	0.1	0.0	1.0	0.05	0.22	0.03	0.00	0.22
N1MR - N	0.25	5.33		-0.53	1.03	0.41	-0.07	1.06	0.3	3.9	0.6	0.0	5.4	0.05	0.22	0.03	0.00	0.22
CONTRIBUCION ACUMUL. =									0.9	4.6	0.7	0.0	6.4					
7 . 1OA																		
S1OA - S	1.11	0.41		0.13	-0.03	0.26	-0.15	-0.20	0.4	0.1	1.1	0.4	0.2	0.02	0.01	0.15	0.05	0.09
N1OA - N	0.45	2.45		-0.45	0.19	-0.63	0.36	0.48	1.0	0.2	2.9	0.9	1.9	0.08	0.01	0.15	0.05	0.09
CONTRIBUCION ACUMUL. =									1.4	0.3	3.6	1.3	2.7					

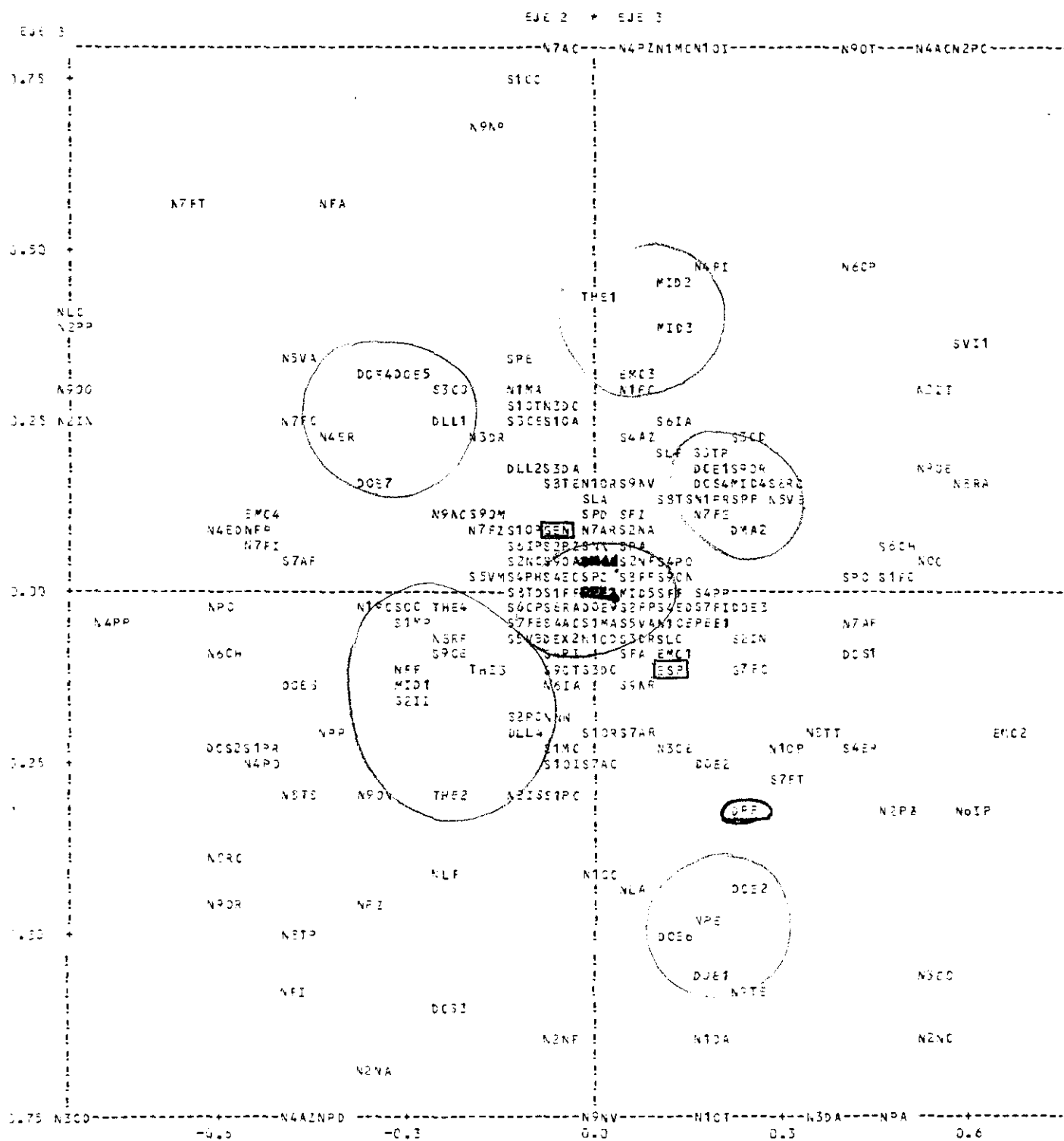
INDIVIDUOS ILUSTRATIVOS

INDIVIDUOS			COORDENADAS					CONTRIBUCIONES					COSENO CUADRADOS				
IDENTIFICADOR	P.REL	DIST.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
pop	2.63	2.36	-0.34	0.23	-0.31	-0.05	0.27	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.05	0.02	0.04	0.06	0.03

The diagram shows a complex network of nodes and connections. Nodes are represented by alphanumeric codes such as NPA, NMR, NTFN3TD, N4PH, NQOMNSVM, N4EC, N9CA, EM02, N9ST, SVI1, N4AC, N3CO, N9OE, N2PZ, S1PC, SeCH, N74F, NCC, N2NCN2II, N3CP, SPO, N5CP, NETT, N1CP, N10I, N5V3DOE2, N7FE, N4PZ, N1GA, NPE, MID3N3CE, DCE1, N1MC, DOE1, S4IAS4EOSLC, DOE6, S4AZ, S8TP, SETS, S4PP, EMC1PEE1SEF, N1OE, SLF, ESP, NLA, MID2S7FZ, SFF, S6RFS3DRS9GOSFI, SSWASFA, EMC3S2NAN10CS2PPS9NRA1PC, DOEP, N7ARS7FASP2, S2ISS7ACS9ACS3DCDPA3, N1OR, S2NFN3CAS9NVSNR, S10R, MIDSPEE2, DMA1, NNN, N1CAS1OESSIMC, S1PCS4PI36CPS1OTOLL2NoIAS1OIS7FE, S2PZS9OTS4ECDLL4S3RAS1OCASETE, S1FFE4PHS5TTSS3DAS2PC, SPE, SSVB, S3CE, N2NF, S7AR, DEX2, E110, N9NV, N100, A3DC, THE1, GEN, N7AC, N7FZ, N2IG, S1CC, SSIF, N1M4, S1OP, S9ON, S5VM, THE2S1MRDCSZ, SPOE, S3CC, S2II, SCC, N9DA, DOE4, NPP, N4ER, NSTP, NPD, N9CR, N4AZ, N7FT, N4PP, N4RCMP, N4PD, DC32, N2IN, N900N3CD, NLC, O.C.

Connections between nodes are indicated by solid and dashed lines. Some nodes are enclosed in circles or rectangles, highlighting specific areas of interest. The overall layout suggests a hierarchical or interconnected system, possibly representing a communication network or a data flow diagram.

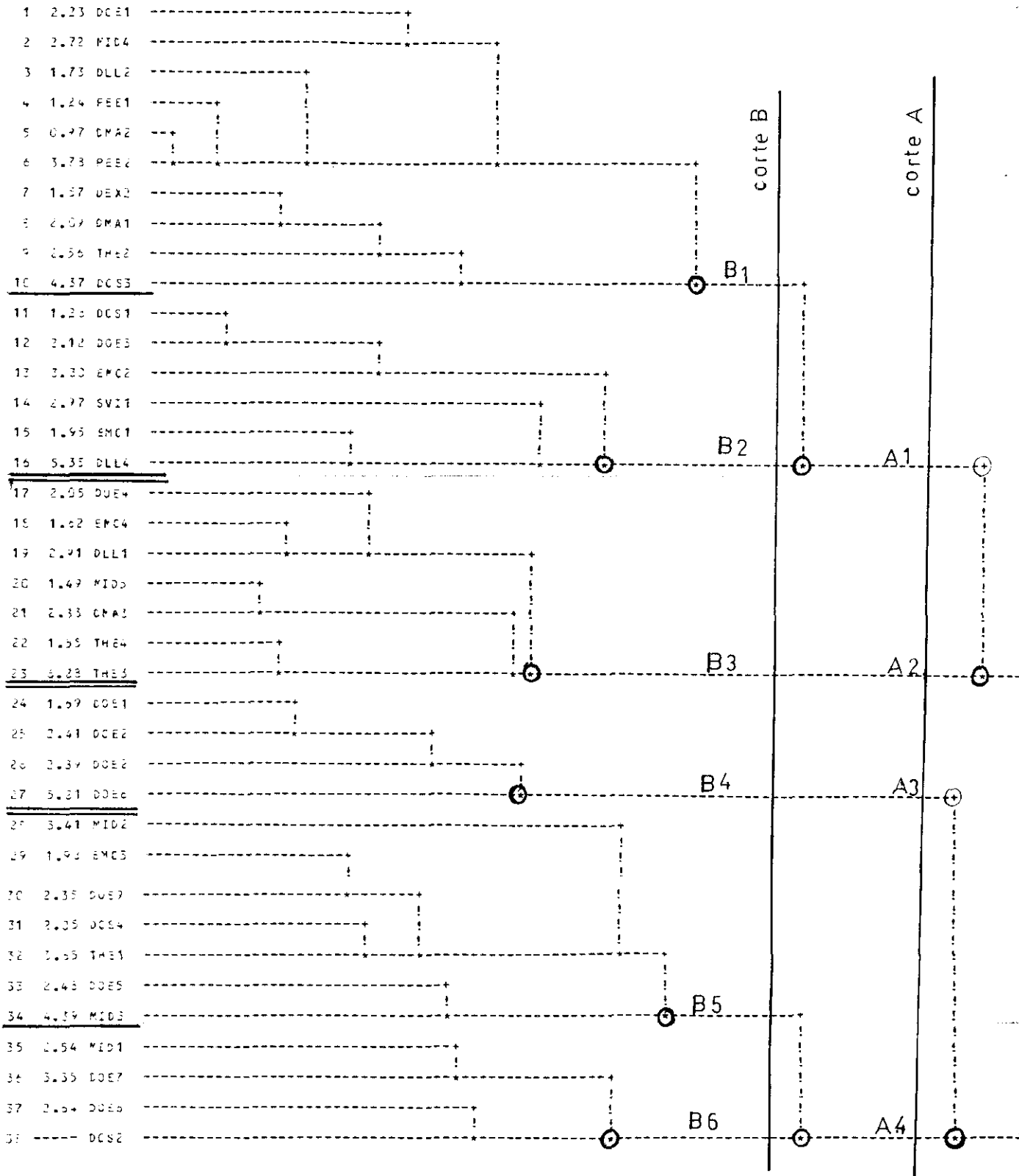




* DMA3 (puntos tapados)



ANA IND. IDEN DENDOGRAMA (INDICES EN PORCENTAJE DE LA SUMA DE LOS INDICES : 0.93001 MIN = 0.97% / MAX =



=====

FIN DEL PROCEDIMIENTO ** RECIP **

===== CLASIFICACION JERARQUICA DE INDIVIDUOS POR SUS COORDENADAS FACTORIALES

=====

NUM. PRIM. CENJ.	EFE. = PESO	INDICE	HISTOGRAMA DE LOS INDICES DE NIVEL
1	1	1	
2	2	2	
3	3	3	
4	4	4	
5	5	5	
6	6	6	
7	7	7	
8	8	8	
9	9	9	
10	10	10	
11	11	11	
12	12	12	
13	13	13	
14	14	14	
15	15	15	
16	16	16	
17	17	17	
18	18	18	
19	19	19	
20	20	20	
21	21	21	
22	22	22	
23	23	23	
24	24	24	
25	25	25	
26	26	26	
27	27	27	
28	28	28	
29	29	29	
30	30	30	
31	31	31	
32	32	32	
33	33	33	
34	34	34	
35	35	35	
36	36	36	
37	37	37	
38	38	38	
39	39	39	
40	40	40	
41	41	41	
42	42	42	
43	43	43	
44	44	44	
45	45	45	
46	46	46	
47	47	47	
48	48	48	
49	49	49	
50	50	50	
51	51	51	
52	52	52	
53	53	53	
54	54	54	
55	55	55	
56	56	56	
57	57	57	
58	58	58	
59	59	59	
60	60	60	
61	61	61	
62	62	62	
63	63	63	
64	64	64	
65	65	65	
66	66	66	
67	67	67	
68	68	68	
69	69	69	
70	70	70	
71	71	71	
72	72	72	
73	73	73	
74	74	74	
75	75	75	
76	76	76	
77	77	77	
78	78	78	
79	79	79	
80	80	80	
81	81	81	
82	82	82	
83	83	83	
84	84	84	
85	85	85	
86	86	86	
87	87	87	
88	88	88	
89	89	89	
90	90	90	
91	91	91	
92	92	92	
93	93	93	
94	94	94	
95	95	95	
96	96	96	
97	97	97	
98	98	98	
99	99	99	
100	100	100	

[illegible]

SUMA DE LOS INDICES DE NIVEL = 0.98001

CORTE "A" DEL AREOL EN 4 CLASES

DESCRIPCION SUMARIA

CLASE	EFFECTIVO	PESO	CONTENIDO
AA1A	15	15.00	1 A 16
AA2A	7	7.00	17 A 23
AA3A	4	4.00	24 A 27
AA4A	11	11.00	28 A 38

DESCOMPOSICION DE LA INERCIA CALCULADA EN 31 EJES

	INERCIAS	EFFECTIVO	PESOS	DISTANC.
INERCIA INTER CLASES	0.1651			
INERCIAS INTRA CLASE				
CLASE 1 / 4	0.3414	15	15.00	0.0757
CLASE 2 / 4	0.1220	7	7.00	0.2414
CLASE 3 / 4	0.0635	4	4.00	0.4670
CLASE 4 / 4	0.2627	11	11.00	0.1353
INERCIA TOTAL	0.9300			

COCIENTE (INERCIA INTER / INERCIA TOTAL) : 0.1655

CORTE "B" DEL AREOL EN 5 CLASES

DESCRIPCION SUMARIA

CLASE	EFFECTIVO	PESO	CONTENIDO
BB1B	10	10.00	1 A 10
BB2B	5	5.00	11 A 16
BB3B	7	7.00	17 A 23
BB4B	4	4.00	24 A 27
BB5B	7	7.00	28 A 34
BB6B	4	4.00	35 A 38

DESCOMPOSICION DE LA INERCIA CALCULADA EN 31 EJES

	INERCIAS	EFFECTIVO	PESOS	DISTANC.
INERCIA INTER CLASES	0.2509			
INERCIAS INTRA CLASE				
CLASE 1 / 6	0.1351	10	10.00	0.1337
CLASE 2 / 6	0.1139	5	5.00	0.2445
CLASE 3 / 6	0.1220	7	7.00	0.2414
CLASE 4 / 6	0.0553	4	4.00	0.4670
CLASE 5 / 6	0.1560	7	7.00	0.2073
CLASE 6 / 6	0.0435	4	4.00	0.4130
INERCIA TOTAL	0.9300			

COCIENTE (INERCIA INTER / INERCIA TOTAL) : 0.2560

REPARTICION DE INDIVIDUOS ILUSTRATIVOS EN LAS 4 CLASES

CLASE	EFFECTIVO	PESOS
CLASE 1	0	0.00
CLASE 2	0	0.00
CLASE 3	1	1.00
CLASE 4	0	0.00

AFECTACION DE INDIVIDUOS ILUSTRATIVOS EN LAS CLASESCOMPOSICION DE : CORTE 'A' DEL ARBOL EN 4 CLASES

----- CLASE 1 / 4 -----

----- CLASE 2 / 4 -----

----- CLASE 3 / 4 -----

DPP

----- CLASE 4 / 4 -----

AFECTACION DE INDIVIDUOS ILUSTRATIVOS EN LAS CLASESCOMPOSICION DE : CORTE 'B' DEL ARBOL EN 6 CLASES

----- CLASE 1 / 6 -----

----- CLASE 2 / 6 -----

DPP

----- CLASE 3 / 6 -----

----- CLASE 4 / 6 -----

CARACTERIZACIÓN

POR LAS MODALIDADES

DE LAS CLASES O MODALIDADES DE : CORTE "A" DEL APEDL EN 4 CLASES

V.TEST PROBL. ----- PORCENTAJES ----- MODALIDADES PEDD
CLA/MOD MOD/CLA GLOBAL CARACTERÍSTICAS VARIABLES

42.11					CLASE 1 / 4		15	
3.31	0.000	100.00	59.25	23.68	N7AF	9		Actitud Facilitadora (FUNCIONES)
3.12	0.001	100.00	43.75	13.42	S5VA	7		Porcentaje alto (RATIO)
2.62	0.004	57.07	93.75	68.42	N7FI	29		Poco interactivo (FUNCIONES)
2.52	0.006	63.75	63.75	42.11	NPHC	16		HeteroConstructivo (OBJETIVOS)
2.36	0.009	55.56	93.75	71.05	N8TE	27		Tareas de evaluación (EVALUACION)
-2.36	0.009	9.09	9.25	28.95	S8TE	11		
-2.52	0.006	22.73	31.25	57.89	S1PHC	22		
-2.62	0.004	9.33	6.25	31.58	S7FI	12		
-3.12	0.001	29.73	55.25	81.58	S5VA	31		
-3.31	0.000	24.14	45.75	76.32	S7AF	29		
16.42					CLASE 2 / 4		7	
2.96	0.002	41.18	100.00	44.74	SSVM	17		Porcentaje medio (RATIO)
2.69	0.004	46.15	33.71	34.21	N1PHR	13		Heteroreflexivo (OBJETIVOS)
-2.59	0.004	4.00	14.29	55.79	S1PHR	25		
-2.96	0.002	0.00	3.00	55.26	NSVM	21		
10.53					CLASE 3 / 4		4	
3.42	0.000	80.00	100.00	13.16	S3CO	6		Condiciones organizativas (REQUISITOS)
2.37	0.009	50.00	75.00	15.77	S1OT	9		Objeto todo (OBJETIVOS)
-2.37	0.009	3.13	25.00	34.21	N1OT	32		
-3.22	0.000	0.00	0.00	36.34	N3CO	33		
25.95					CLASE 4 / 4		11	
2.83	0.002	36.25	31.32	42.11	S10PE	16		Propósito evaluación (RELAC. ALUMNO)
2.60	0.005	33.33	45.45	15.79	S9NC	6		Naturalista colaborativa (RELAC. TUTOR ALUMNO)
2.30	0.005	53.33	45.45	15.79	S10I	9		Objeto Interacción (OBJETIVOS)
-2.60	0.005	13.75	54.55	34.21	N10I	32		
-2.60	0.005	13.75	54.55	34.21	N9NC	32		
-2.83	0.002	9.09	13.13	57.39	N10PE	22		



INDICE DE CÓDIGOS (para interpretación de gráficos)

variable	código	modalidad
OBJETO	1 OA1	actitudes
	1 OC1	conocimientos
	1 OD1	destrezas
	1 OE1	E.personales
	1 OI1	Interacción
	1 OP1	capacidades
	1 OR1	realidad escolar
	1 OT1	teoría-práctica
PROCESO	1 PAC1	autoconstructivo
	1 PHR1	heteroreflexivo
	1 PHC1	heteroconstruct.
FINALIDAD	1 FX1	
METODOLOG.	1 MA1	aplicativa
	1 MC1	constructiva
	1 MR1	reflexiva
INTENSIDAD	2 II2	Insuficiente
	2 IN2	Nula
	2 IS2	Suficiente
NATURALEZA	2 NA2	Armónica
	2 NC2	Conectiva
	2 NF2	Formativa
	2 NI2	Impositiva
	2 PC2	Coherencia
PROPÓSITO	2 PP2	Poner en pca.
CONDICIONES	3 CA3	administrativas
	3 CE3	estructurales
	3 CD3	docentes
	3 CO3	organizativas
	3 DA3	actitud positiva
	3 DR3	responsabilidad
	3 DC3	colaboración
ACTITUD	4 AX4	sin especificar
	4 AC4	colaborativa
	4 AR4	regul.convenio
	4 EC4	continua
	4 ED4	discreta
PROPÓSITO	4 PX4	sin especificar
	4 PH4	humanista
	4 PI4	informativo
	4 PO4	organizativo
	4 PP4	proyecto de trabajo
PORCENTAJE	5 VB5	bajo
	5 VM5	medio
	5 VA5	alto

variable	código	modalidad
CRONOLOGÍA	6 CH6	Homogénea
	6 CP6	Progresiva
INTEGRACIÓN	6 IP6	Paralela
	6 IA6	Acumulada
ACTITUD	7 AE7	Ejecutiva
	7 AF7	Facilitadora
	7 AR7	Receptiva
FOCO	7 FA7	Afectivo
	7 FC7	Conceptual
	7 FE7	Estrategias
	7 FI7	Interactivo
	7 FT7	Todo
REQUISITOS	8 RA8	Actitud
	8 RC8	Capacidad
	8 RF8	Formación
TAREAS	8 TD8	Docentes
	8 TE8	Evaluación
	8 TP8	Planificación
	8 TS8	Seguimiento
	8 TT8	Coordin.tutor
NATURALEZA	9 NC9	Colaborativa
	9 NR9	Receptiva
	9 NV9	Voluntaria
OBJETO	9 OA9	Actividades específicas.
	9 OE9	Evaluación
	9 OM9	Metodología/medios
	9 ON9	Necesidades
	9 OP9	Planificación
	9 OR9	Responsabil.
	9 OT9	Todas
LUGAR	10 LA10	Ambos
	10 LC10	Centro pcas.
	10 LF10	Facultad
FRECUENCIA	10 FA10	Abierta
	10 FF10	Final
	10 FI10	Inicio
	10 FP10	Periódica
PROPÓSITO	10 PA10	Abierto
	10 PD10	Diálogo
	10 PE10	Evaluación
	10 PO10	Orientación
	10 PP10	Planificación
	10 PX10	sin calificar

3. VALORACIÓN DE LA CONGRUENCIA A PARTIR DE LOS ÍNDICE DE CONFORMIDAD ACUERDO.

3.1 BREVE DESCRIPCIÓN.

Para la valoración de la congruencia se han calculado los siguientes índices

- Conformidad.
- Índice de conformidad.
- Afinidad y conflictividad.
- Acuerdo.

** Conformidad e
índice de conformidad*

La conformidad se ha definido como un indicador primario de la congruencia.

CONFORMIDAD = nº de respuestas favorables o codificadas como 1.

* Prerequisito = respuestas comunes.

Si al valor conceptual de éste indicador le añadimos la caracterización relativa obtendremos una información de mayor riqueza. Esta caracterización relativa la proporciona el índice de conformidad.

Este índice ha sido calculado sobre la base del número de respuestas afirmativas del tutor del total depurado de respuestas, depuración que se ha realizado tomando como filtro aquellas respuestas codificadas en el DPP como 1.

El procedimiento seguido para calcular este índice se relata en el diagrama de datos nº 11.

La información contenida en dicha tabla se corresponde con los siguientes conceptos:

La 1ª fila del diagrama indica el nº de preguntas codificadas como 1 en el DPP. Debajo de ésta, y ligeramente oscurecida, hallamos la fila de "cabeceras" conteniendo los títulos de identificación de cada columna.

La primera de las columnas ha sido reservada para la identificación de los profesores. A continuación se alternan columnas de dos tipos: las encabezadas como C (número) y IC (número). Las columnas C(nº) contienen el valor de la conformidad, es decir, el nº de respuestas favorables o respuestas codificadas como 1 registradas para cada tutor en cada variable. El número entre paréntesis indica la variable respecto a la que se ha realizado el recuento. (Pueden consultarse los diagramas de datos anteriores -1 a 10- para comprobar la procedencia de esta suma).

En las columnas encabezadas como IC (nº) se aporta el valor de índice de conformidad calcula según la siguiente fórmula :

$$ICT(n) = CT(n) / CDPP$$

en donde:

ICT (n) = el índice de conformidad para la variable n del tutor T.

CT(n) = Conformidad del tutor T respecto a la variable n.

CDPP = Conformidad del documento de planificación (nº de respuestas favorables del DPP).

La ilustración que aparece en el diagrama de datos nº 12 es un perfil del índice de conformidad de los tutores para las variables analizadas. (Recordamos que dicho índice varía entre 0 y 1).

Afinidad y conflictividad

El índice de conformidad va a convertirse en una unidad de cálculo de otros indicadores. Para una percepción más globalizada o colectiva de la situación, resultante de la suma de los índices de una determinada fila o columna, se ha descrito la afinidad.

La afinidad nos aporta información sobre el grado de conformidad total de un tutor en relación a todas las variables analizadas (afinidad del tutor); o bien sobre el grado de conformidad medio de todos los tutores en relación a una determinada variable.

Como corolario a la afinidad hemos definido la conflictividad.

CONFLICTIVIDAD= 1 - AFINIDAD

Este nuevo indicador permite una lectura más directa de los sujetos (tutores) y cuestiones (variables) de urgente revisión del plan de prácticas.

En el diagrama nº 13 se presenta la tabla base desde la que se han calculado afinidad y conformidad.

Los resultados han sido ensombrecidos para facilitar su consulta.

Se ha procedido a una representación radial de la conflictividad de los tutores y variables (ver diagrama nº 14).

Acuerdo

La valoración de la congruencia concluye con el cálculo de un último índice que hemos denominado acuerdo. Definimos el acuerdo como igualdad de pareceres o conformidades entre tutores y Plan del Prácticum.

ACUERDO \Rightarrow OPINIÓN A = OPINIÓN B
OPINIÓN A - OPINIÓN B = 0

En nuestro caso, el acuerdo se ha calculado restando del índice de conformidad del DPP el índice de conformidad de cada tutor. Dicha conformidad será calculada en este caso sin realizar ninguna selección previa de los datos (se incluyen todas las categorías comunes y no comunes).

El resultado de la sustracción de conformidades se presenta en el diagrama nº 15.

El índice de conformidad del DPP puede tomar sólo dos valores: 1 y 0, lo que da lugar a situaciones de diferente interpretación que es conveniente aclarar.

Tal y como se deduce de la fórmula del acuerdo, este será pleno cuando su valor sea exactamente cero. Los resultados positivos y

negativos van a tener significados distintos, por lo que se ha optado por elaborar dos tablas: para resultados positivos y para resultados negativos.

La tabla de la izquierda contiene los datos negativos y se corresponde con la situación 2 o desacuerdo B (revisar apartado 3.3. del capítulo 4). En esta situación quedan incluidas aquellas categorías que hacen referencia a cuestiones a las que no se hace referencia en el DPP. (Al no haber referencias sobre ellas, el índice de conformidad del DPP da como resultado "0").

Un valor negativo próximo a cero en una determinada categoría indica que existe un nº escaso de profesores que la han valorado como relevante, dado que el documento tampoco ha hecho ninguna referencia, esta situación se interpreta como próxima al acuerdo. En el caso de que el valor se acercara a (-1) indicaría que el número de profesores que reclaman la presencia de dicha categoría aumenta.

Un valor (-1) indicaría que todos los profesores están de acuer-

do en su relevancia. En este sentido, el acuerdo mide indirectamente la conformidad entre los profesores.

En la tabla de la derecha se ofrecen los valores positivos. La interpretación de estos valores es más directa. El acuerdo entre profesores y DPP será mayor cuanto más próximo a cero sea el valor obtenido, indicando que el nº de profesores disconformes es menor.

Como caso particular, el acuerdo=1 indicará que ningún profesor ha hecho referencia a lo manifestado en el prácticum, es decir, ningún profesor ha manifestado su conformidad con esa variable.

3.2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Consúltese a continuación los cinco diagramas de datos (diagramas 11 a 15) ilustrativos del proceso de valoración de la congruencia a través de los indicadores de conformidad y acuerdo.



CONFORMIDAD

CDPP	10	3		6		4		1		2		7		5		9			
PROF.	C(1)	IC(1)	C(2)	IC(2)	C(3)	IC(3)	C(4)	IC(4)	C(5)	IC(5)	C(6)	IC(6)	C(7)	IC(7)	C(9)	IC(9)	C(10)	IC(10)	
DCE1	6	0,60	0	0,00	1	0,17	2	0,50	0	0,00	0	0,00	0	0,00	*	1	0,20	2	0,22
DCE2	3	0,30	1	0,33	3	0,50	0	0,00	0	0,00	1	0,50	4	0,57	1	0,20	4	0,44	
DCS1	6	0,60	0	0,00	1	0,17	0	0,00	2	2,00	1	0,50	2	0,29	1	0,20	4	0,44	
DCS2	3	0,30	0	0,00	2	0,33	2	0,50	0	0,00	2	1,00	4	0,57	1	0,20	6	0,67	
DCS3	2	0,20	0	0,00	3	0,50	0	0,00	1	1,00	1	0,50	0	0,00	1	0,20	4	0,44	
DCS4	3	0,30	0	0,00	1	0,17	1	0,25	0	0,00	1	0,50	4	0,57	1	0,20	1	0,11	
DEX1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
DEX2	2	0,20	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,50	0	0,00	2	0,40	0	0,00	
DLL1	2	0,20	1	0,33	1	0,17	0	0,00	1	1,00	0	0,00	3	0,43	1	0,20	1	0,11	
DLL2	6	0,60	0	0,00	1	0,17	1	0,25	0	0,00	1	0,50	0	0,00	1	0,20	0	0,00	
DLL3	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
DLL4	4	0,40	1	0,33	2	0,33	1	0,25	0	0,00	1	0,50	2	0,29	2	0,40	2	0,22	
DMA1	3	0,30	0	0,00	1	0,17	0	0,00	0	0,00	1	0,50	2	0,29	1	0,20	2	0,22	
DMA2	3	0,30	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,50	0	0,00	1	0,20	0	0,00	
DMA3	3	0,30	1	0,33	1	0,17	0	0,00	0	0,00	1	0,50	1	0,14	0	0,00	0	0,00	
DOE1	5	0,50	1	0,33	4	0,67	0	0,00	0	0,00	1	0,50	2	0,29	2	0,40	4	0,44	
DOE2	6	0,60	0	0,00	3	0,50	0	0,00	1	1,00	1	0,50	5	0,71	0	0,00	3	0,33	
DOE3	3	0,30	0	0,00	2	0,33	1	0,25	1	1,00	1	0,50	2	0,29	0	0,00	4	0,44	
DOE4	2	0,20	0	0,00	1	0,17	1	0,25	1	1,00	0	0,00	4	0,57	0	0,00	3	0,33	
DOE5	3	0,30	0	0,00	1	0,17	1	0,25	1	1,00	1	0,50	4	0,57	2	0,40	3	0,33	
DOE6	6	0,60	0	0,00	5	0,83	1	0,25	3	0,00	2	1,00	2	0,29	0	0,00	2	0,22	
DOE7	3	0,30	0	0,00	2	0,33	3	0,75	2	2,00	0	0,00	4	0,57	0	0,00	4	0,44	
DOE8	6	0,60	0	0,00	3	0,50	2	0,50	1	1,00	1	0,50	3	0,43	1	0,20	3	0,33	
DOE9	5	0,50	0	0,00	1	0,17	1	0,25	2	0,00	1	0,50	3	0,43	1	0,20	5	0,56	
EMC1	1	0,10	0	0,00	3	0,50	2	0,50	1	1,00	1	0,50	3	0,43	1	0,20	2	0,22	
EMC2	5	0,50	1	0,33	2	0,33	1	0,25	0	0,00	1	0,50	3	0,43	2	0,40	4	0,44	
EMC3	4	0,40	0	0,00	1	0,17	0	0,00	1	1,00	1	0,50	2	0,29	1	0,20	3	0,33	
EMC4	2	0,20	0	0,00	1	0,17	1	0,25	1	1,00	1	0,50	3	0,43	0	0,00	3	0,33	
MID1	6	0,60	0	0,00	3	0,50	1	0,25	2	2,00	0	0,00	3	0,43	2	0,40	3	0,33	
MID2	5	0,50	0	0,00	1	0,17	2	0,50	0	0,00	1	0,50	2	0,29	1	0,20	3	0,33	
MID3	6	0,60	0	0,00	1	0,17	0	0,00	0	0,00	1	0,50	6	0,86	1	0,20	5	0,56	
MID4	2	0,20	1	0,33	2	0,33	0	0,00	2	2,00	0	0,00	2	0,29	1	0,20	2	0,22	
MID5	3	0,30	1	0,33	1	0,17	2	0,50	0	0,00	0	0,00	2	0,29	0	0,00	0	0,00	
PEE1	4	0,40	0	0,00	1	0,17	0	0,00	1	1,00	1	0,50	0	0,00	0	0,00	4	0,44	
PEE2	2	0,20	0	0,00	0	0,00	1	0,25	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,20	0	0,00	
SVI1	3	0,30	0	0,00	2	0,33	0	0,00	1	1,00	1	0,50	3	0,43	2	0,40	0	0,00	
THE1	3	0,30	0	0,00	1	0,17	1	0,25	2	2,00	1	0,50	5	0,71	1	0,20	0	0,00	
THE2	2	0,20	0	0,00	2	0,33	2	0,50	0	0,00	0	0,00	2	0,29	1	0,20	4	0,44	
THE3	0	0,00	0	0,00	2	0,33	0	0,00	1	1,00	1	0,50	2	0,29	2	0,40	2	0,22	
THE4	2	0,20	0	0,00	2	0,33	1	0,25	0	0,00	1	0,50	3	0,43	0	0,00	1	0,11	

CVtotal



**PERFIL DE CONFORMIDAD DE LOS TUTORES
(para cada variable)**

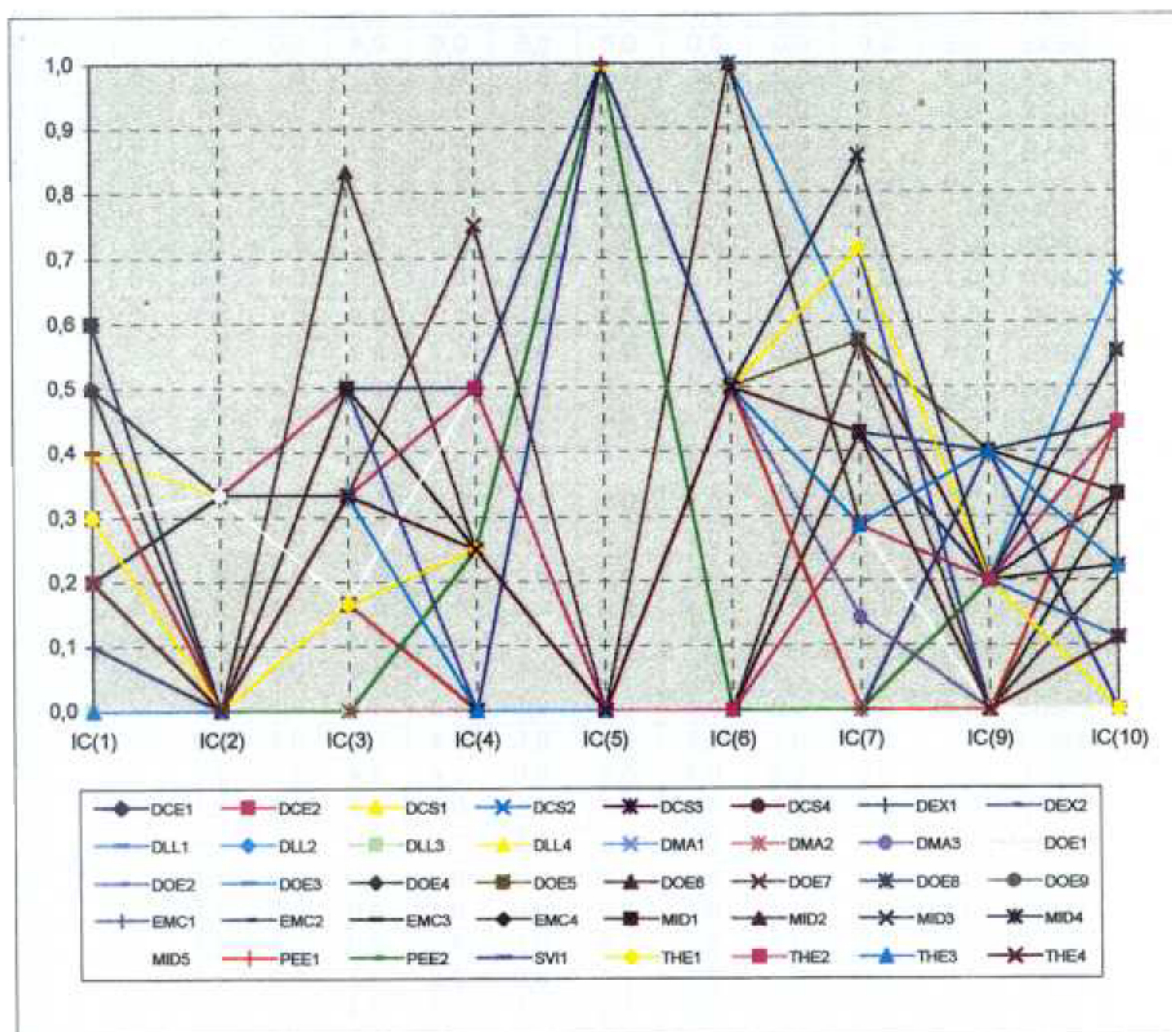


Diagrama de datos

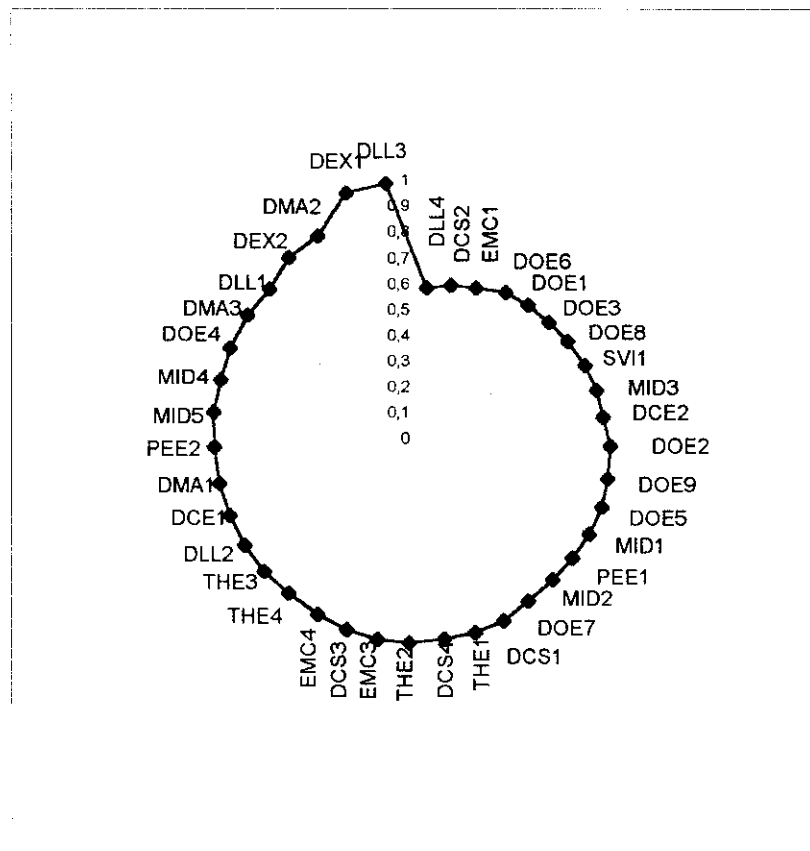
CALCULO DEL INDICE DE AFINIDAD Y CONFLICTIVIDAD 13



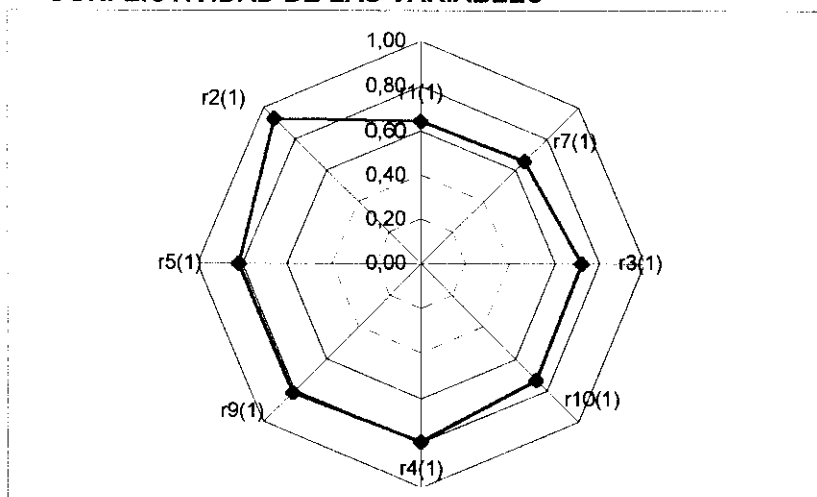
PROF.	r1(1)	r(1) 2	r3(1)	r4(1)	r5(1)	r6(1)	r7(1)	r9(1)	r10(1)	tot.	AFIN.	CONF.
DCE1	0,6	0,0	0,2	0,5	0,0	0,0	0,0	0,2	0,2	1,7	0,2	0,8
DCE2	0,3	0,3	0,5	0,0	0,0	0,5	0,6	0,2	0,4	2,8	0,3	0,7
DCS1	0,6	0,0	0,2	0,0	0,0	0,5	0,3	0,2	0,4	2,2	0,2	0,8
DCS2	0,3	0,0	0,3	0,5	0,0	1,0	0,6	0,2	0,7	3,6	0,4	0,6
DCS3	0,2	0,0	0,5	0,0	0,0	0,5	0,0	0,2	0,4	1,8	0,2	0,8
DCS4	0,3	0,0	0,2	0,3	0,0	0,5	0,6	0,2	0,1	2,1	0,2	0,8
DEX1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0
DEX2	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	0,4	0,0	1,1	0,1	0,9
DLL1	0,2	0,3	0,2	0,0	0,0	0,0	0,4	0,2	0,1	1,4	0,2	0,8
DLL2	0,6	0,0	0,2	0,3	0,0	0,5	0,0	0,2	0,0	1,7	0,2	0,8
DLL3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0
DLL4	0,4	0,3	0,3	0,3	1,0	0,5	0,3	0,4	0,2	3,7	0,4	0,6
DMA1	0,3	0,0	0,2	0,0	0,0	0,5	0,3	0,2	0,2	1,7	0,2	0,8
DMA2	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	0,2	0,0	1,0	0,1	0,9
DMA3	0,3	0,3	0,2	0,0	0,0	0,5	0,1	0,0	0,0	1,4	0,2	0,8
DOE1	0,5	0,3	0,7	0,0	0,0	0,5	0,3	0,4	0,4	3,1	0,3	0,7
DOE2	0,6	0,0	0,5	0,0	0,0	0,5	0,7	0,0	0,3	2,6	0,3	0,7
DOE3	0,3	0,0	0,3	0,3	1,0	0,5	0,3	0,0	0,4	3,1	0,3	0,7
DOE4	0,2	0,0	0,2	0,3	0,0	0,0	0,6	0,0	0,3	1,5	0,2	0,8
DOE6	0,3	0,0	0,2	0,3	0,0	0,5	0,6	0,4	0,3	2,5	0,3	0,7
DOE6	0,6	0,0	0,8	0,3	0,0	1,0	0,3	0,0	0,2	3,2	0,4	0,6
DOE7	0,3	0,0	0,3	0,8	0,0	0,0	0,6	0,0	0,4	2,4	0,3	0,7
DOE8	0,6	0,0	0,5	0,5	0,0	0,5	0,4	0,2	0,3	3,1	0,3	0,7
DOE9	0,5	0,0	0,2	0,3	0,0	0,5	0,4	0,2	0,6	2,6	0,3	0,7
EMC1	0,1	0,0	0,5	0,5	1,0	0,5	0,4	0,2	0,2	3,5	0,4	0,6
EMC2	0,5	0,3	0,3	0,3	1,0	0,5	0,4	0,4	0,4	4,2	0,5	0,5
EMC3	0,4	0,0	0,2	0,0	0,0	0,5	0,3	0,2	0,3	1,9	0,2	0,8
EMC4	0,2	0,0	0,2	0,3	0,0	0,5	0,4	0,0	0,3	1,9	0,2	0,8
MID1	0,6	0,0	0,5	0,3	0,0	0,0	0,4	0,4	0,3	2,5	0,3	0,7
MID2	0,5	0,0	0,2	0,5	0,0	0,5	0,3	0,2	0,3	2,5	0,3	0,7
MID3	0,6	0,0	0,2	0,0	0,0	0,5	0,9	0,2	0,6	2,9	0,3	0,7
MID4	0,2	0,3	0,3	0,0	0,0	0,0	0,3	0,2	0,2	1,6	0,2	0,8
MID6	0,3	0,3	0,2	0,5	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	1,6	0,2	0,8
PEE1	0,4	0,0	0,2	0,0	1,0	0,5	0,0	0,0	0,4	2,5	0,3	0,7
PEE2	0,2	0,0	0,0	0,3	1,0	0,0	0,0	0,2	0,0	1,7	0,2	0,8
SVI1	0,3	0,0	0,3	0,0	1,0	0,5	0,4	0,4	0,0	3,0	0,3	0,7
THE1	0,3	0,0	0,2	0,3	0,0	0,5	0,7	0,2	0,0	2,1	0,2	0,8
THE2	0,2	0,0	0,3	0,5	0,0	0,0	0,3	0,2	0,4	2,0	0,2	0,8
THE3	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	0,5	0,3	0,4	0,2	1,7	0,2	0,8
THE4	0,2	0,0	0,3	0,3	0,0	0,5	0,4	0,0	0,1	1,8	0,2	0,8
tot.	13,5	2,7	10,7	7,8	7,0	15,5	13,1	7,2	10,3	87,8		
AFINID	0,4	0,1	0,3	0,2	0,2	0,4	0,3	0,2	0,3			
CONF.	0,6	0,9	0,7	0,8	0,8	0,6	0,7	0,8	0,7			



CONFLICTIVIDAD DE LOS TUTORES



CONFLICTIVIDAD DE LAS VARIABLES



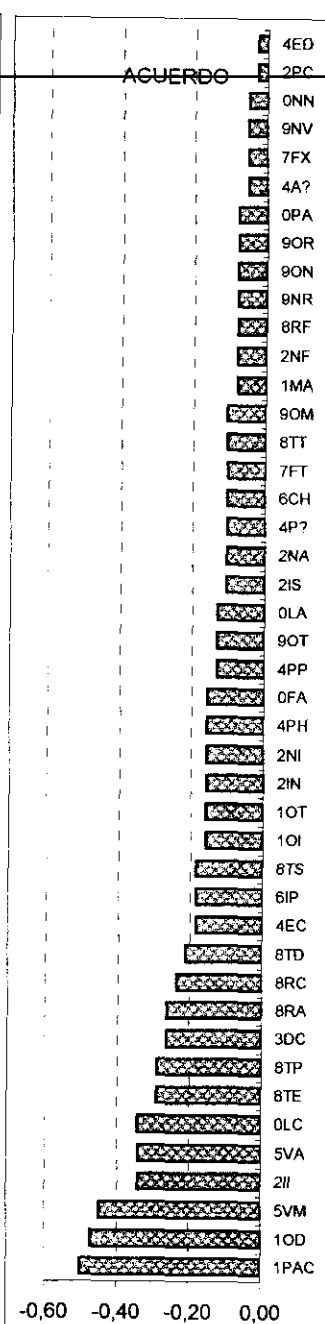
ACUERDO ENTRE TUTORES Y DPP

Diagrama de datos n° 15



ELEM. ACUERDO

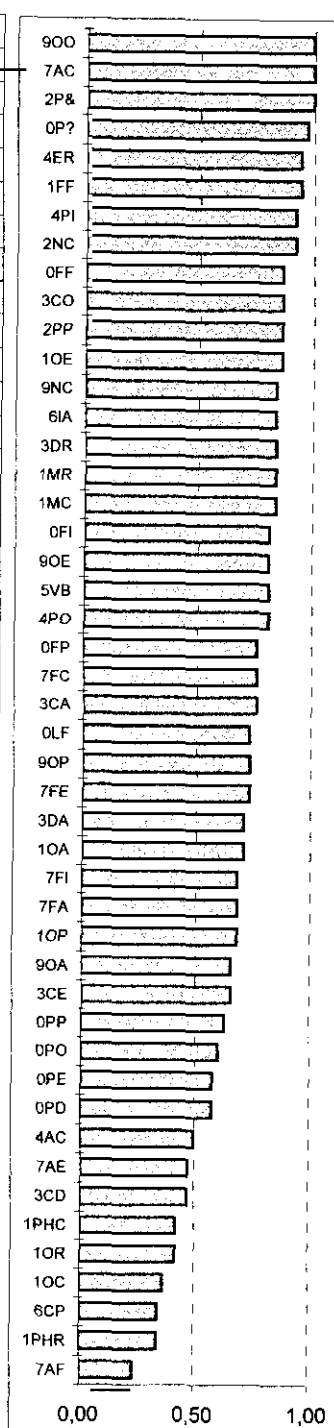
1PAC	-0,50
1OD	-0,47
5VM	-0,45
2II	-0,34
5VA	-0,34
0LC	-0,34
8TE	-0,29
8TP	-0,29
3DC	-0,26
8RA	-0,26
8RC	-0,24
8TD	-0,21
4EC	-0,18
6IP	-0,18
8TS	-0,18
1OI	-0,16
1OT	-0,16
2IN	-0,16
2NI	-0,16
4PH	-0,16
0FA	-0,16
4PP	-0,13
9OT	-0,13
0LA	-0,13
2IS	-0,11
2NA	-0,11
4P?	-0,11
6CH	-0,11
7FT	-0,11
8TT	-0,11
9OM	-0,11
1MA	-0,08
2NF	-0,08
8RF	-0,08
9NR	-0,08
9ON	-0,08
9OR	-0,08
0PA	-0,08
4A?	-0,05
7FX	-0,05
9NV	-0,05
0NN	-0,05
2PC	-0,03
4ED	-0,03



**ELEMENTOS
OMITIDOS
EN DPP**

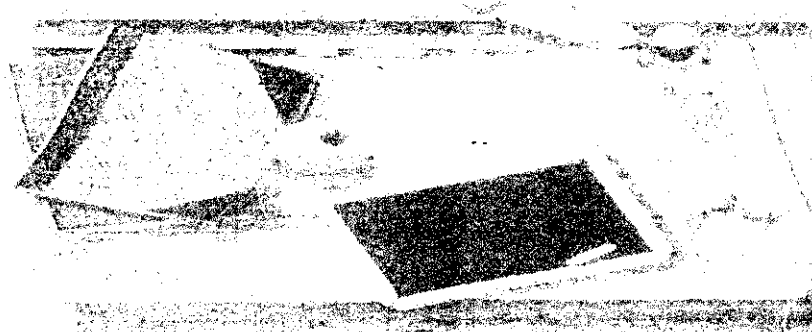
ELEM. ACUERDO

7AF	0,24
1PHR	0,34
6CP	0,34
1OC	0,37
1OR	0,42
1PHC	0,42
3CD	0,47
7AE	0,47
4AC	0,50
0PD	0,58
0PE	0,58
0PO	0,61
0PP	0,63
3CE	0,66
9OA	0,66
1OP	0,68
7FA	0,68
7FI	0,68
1OA	0,71
3DA	0,71
7FE	0,74
9OP	0,74
0LF	0,74
3CA	0,76
7FC	0,76
0FP	0,76
4PO	0,82
5VB	0,82
9OE	0,82
0FI	0,82
1MC	0,84
1MR	0,84
3DR	0,84
6IA	0,84
9NC	0,84
1OE	0,87
2PP	0,87
3CO	0,87
0FF	0,87
2NC	0,92
4PI	0,92
1FF	0,95
4AR	0,95
0P?	0,97
2P&	1,00
7AC	1,00
9OO	1,00



**ELEMENTOS
CONTEMPLADOS
EN DPP**

CAPÍTULO VI



CONCLUSIONES

Ha llegado el momento de poner punto final a todo el trabajo realizado, de retomar toda la información presentada en el capítulo V para ir respondiendo a todas las preguntas que nos formulábamos al iniciar esta investigación.

Pero también es el momento de formular nuestra apuesta, de dar un paso hacia adelante, de confiar en el rigor de nuestro trabajo y en la excelencia de aquellos que lo han orientado; por eso nos atrevemos a hacer algunas propuestas de cambio y para el cambio de la actual propuesta de planificación.

Debo reconocer que he sido bastante escéptica respecto al valor personal y profesional de una tesis doctoral, pero después de haberle dedicado cuatro años de mi vida, en los que no han faltado los problemas, siento que el esfuerzo no ha sido en vano, y que los conocimientos y experiencia adquiridos serán beneficiosos para el ejercicio de mi profesión.

Tan sólo he de lamentar las horas de convivencia familiar que he sacrificado... y que nunca podré recuperar.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES.

1. CONCLUSIONES PARCIALES.

- 1.1. PROBLEMA N° 1: Modelos implícitos de los profesores.
- 1.2. PROBLEMA N° 2: Diferencias entre los modelos implícitos.
- 1.3. PROBLEMA N° 3: Valoración de la congruencia.

2. PROPUESTA PARA EL DEBATE.

En este apartado de conclusiones, es nuestro propósito presentar una revisión integradora de los distintos interrogantes planteados al inicio de la investigación y desde los cuales nos será posible trazar las líneas estructurales básicas de una propuesta de debate para la revisión y mejora del programa de planificación y desarrollo del prácticum vigente en la U.C.M.

1. CONCLUSIONES PARCIALES.

Procederemos de forma analítica para cada uno de los problemas, para desde las conclusiones parciales hacer una propuesta integradora.

1.1. Problema nº 1:

Modelos interpretativos de los profesores.

Hemos podido constatar a través de las codificaciones de las respuestas de los profesores y del D.P.P., que cada tutor posee una interpretación de lo que son las prácticas a la que hemos denominado modelo estructural implícito.

De la integración de los modelos particulares que cada profesor posee surge el modelo estructural implícito del colectivo de profesores tutores, definido como modelo medio o moda de las distintas propuestas individuales.

Una primera aproximación a este modelo estructural medio proporciona una visión general del estado de la cuestión que nos ocupa.

En una primera caracterización de éste modelo general, nos hemos preocupado por interpretar la proporción de juicios declarativos y reflexivos registrados en cada una de las variables estudiadas.

Como ya hemos señalado, la reflexión es inherente a todo juicio, y por tanto está presente de forma implícita en todas las unidades de registro codificadas, pero en una interpretación más estricta del concepto, reservamos este término para designar aquellos argumentos elaborados de forma explícita por los profesores al objeto de aportar una visión crítica y personal de los juicios declarativos.

La valoración de los juicios reflexivos podría haber sido referida tanto a los profesores como a las variables, pero sólo desde esta segunda perspectiva logramos una caracterización más globalizada de la situación.

Por otro lado, la clasificación del profesorado en función de su nivel de reflexividad, entendido como número de aportaciones reflexivas resultaría improductiva para nuestros propósitos iniciales, dado que lo que se pretende es determinar tendencias generalizadas y no actitudes personalizadas.

La caracterización de cada variable en relación a su nivel de reflexión ha quedado recogida en el documento 4, hoja de codificación 2.2, apartado de análisis estructural.

Resumimos a continuación los valores obtenidos en cada variable para cada uno de los tres parámetros estructurales definidos. (Ver tabla nº 21).

%	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
REFLEX.	7	27	21	18	20	28	5	10	7	7
DECLA.	91	66	75	77	76	62	89	80	90	85
NULO	2	7	4	5	4	10	6	10	3	8

Tabla nº 21 : Composición estructural de las variables 1 a 10.

El porcentaje de juicios reflexivos en cada variable ha sido en todo momento inferior al de los juicios declarativos, no superándose en ningún momento el 30% del total de las unidades de registro codificadas.

En relación a su nivel de reflexividad, medido como el nº de registros codificados como reflexivos, podemos establecer tres grupos de variables:

- Variables que inspiran pocos juicios reflexivos (% menor al 10%)
- Variables que inspiran juicios reflexivos en un nivel intermedio (entre el 10 % y el 20%).
- Variables que inspiran un porcentaje elevado juicios reflexivos (entre el 20% y el 30 %).

Los juicios reflexivos están aportando información indirecta sobre la disponibilidad de argumen-

tos que justifiquen las categorías de los profesores (categoría justificación) así como sobre las aportaciones críticas (categoría crítica), por eso consideramos que las variables a las que les corresponde un menor índice de juicios reflexivos se refieren a cuestiones respecto a las cuales se carece de una clara fundamentación teórica, bien porque no se disponga de un cuerpo teorico estructurado, o porque en caso de que éste exista, este no es suficientemente conocido o aceptado por los tutores.

La variable con un menor nivel de reflexividad (5%) es la nº 7: FUNCIONES DEL TUTOR. El hecho de que sea precisamente esta variable, en la que se hace referencia a las responsabilidades y competencias profesionales de los encuestados, la que menor porcentaje de juicios reflexivos registra , podría explicarse desde los supuestos recientemente citados.

Para el ejercicio de la función tutorial no se exige ningún tipo de preparación específica, ni siquiera

de disponibilidad personal. Se considera que cualquier profesor está capacitado y obligado a ejercer como tutor de prácticas. Los tutores han aportado su conocimiento práctico, fruto del ejercicio de dicha tarea, pero no necesariamente contrastado.

En las respuestas de los profesores encontramos referencias a lo que el profesor "hace" (actitud), e incluso "para que lo hace" (foco), pero poco se dice sobre los porqués de nuestras acciones.

Esta actitud "poco reflexiva" de los profesores es el primer obstáculo que hemos de superar. Habría que analizar con cuidado cuales son las causas de esta escasa reflexión, causas que pueden quedar recogidas en los siguientes supuestos:

- Desinterés general.
- Desconocimiento de los beneficios de la reflexión.
- Excesivo número de obligaciones docentes.

Por otro lado, los estudios sobre la tutorización de las prácticas son relativamente recientes, y muchas de las investigaciones han sido realizadas desde supuestos importados, que al ser aplicados en nuestro contexto formativo se convierten en situaciones excepcionales, casi anecdóticas. Esta circunstancia dificulta el acercamiento y la aceptación de esas teorías por parte de los tutores de prácticas.

La escasez de argumentos justificativos puede estar perfectamente relacionada con la ausencia de una formación específica, dándo-

se la circunstancia de que muchos tutores se han visto "en la obligación", como ya hemos comentado, de ejercer como tales sin haber tenido la opción de plantearse lo que ello significa. Este podría ser otro de los puntos débiles de nuestros prácticum: la ausencia de una selección y formación previas así como la necesidad de una revisión constantes de los programas desarrollados para asegurar su actualidad y calidad.

El escaso o nulo conocimiento de la actividad tutorial que se podría inducir de la escasez de argumentos y críticas, también afecta a otras dos variables de naturaleza interactiva e íntimamente relacionadas con el problema que nos ocupa: nos referimos a las variables nº 9 (relación con el tutor de aula) y nº10 (relación con el alumno).

Por lo que respecta a la relación con el alumno, los tutores muestran una gran capacidad operativa para definir el lugar, frecuencia, propósito y naturaleza de sus encuentros con el alumno, pero parecen no dedicarle la misma preferencia a la "razón de ser" de todas ellas, (justificación =9/13), ni tampoco son muy numerosas las críticas aportadas (crítica =4/13).

La relación con el tutor de aula también parece haber sido construida desde el conocimiento experiencial y con una total ausencia de principios teóricos. Dos son los indicadores definidos para esta variable: la naturaleza, entendida como actitud o disposición manifestada en la relación, y el objetivo, en

tanto que foco o propósito de la relación analizada.

Son por tanto las cuestiones afectivas y operativas las que configuran la definición de esta relación entre los dos tutores del prácticum.

La última de las variables con la que se completa el bloque de las que inspiran pocos juicios reflexivos es la nº 1, en la que se hace referencia a los objetivos. En este caso, el valor obtenido se puede explicar directamente desde la propia naturaleza de la variable.

Los objetivos son altamente valorados a la hora de planificar la acción educativa y por lo tanto es muy difícil desposeerlos del papel y el rigor estructural con el que los docentes estamos acostumbrados a trabajar con ellos: los objetivos son y se formulan de acuerdo a unas reglas tan asumidas que han llegado casi al nivel de automatismos.

Todos los objetivos deben señalar, según los cánones, el objeto de aprendizaje, el proceso mental elaborado para la adquisición de dicho objeto y el producto de nuestros conocimientos.

Los tutores del prácticum han sucumbido a esta uniformidad estructural, pero la congruencia en este nivel es un engaño, no es un indicativo del acuerdo de los docentes, muy al contrario, corremos el riesgo de perder el control de nuestras verdaderas intenciones.

Como se comprueba en el segundo nivel de codificación, el número de categorías identificadas denota un interesante abanico de opciones (ocho posibles objetos, 4 procesos diferentes, tres opciones metodológicas).

Dice el refrán que "en la variedad está el gusto", pero el sentido común no sigue la metodología científica. Todos estamos capacitados para expresar nuestras opiniones, pero eso no las convierte en teorías científicamente válidas. La variedad de opiniones en relación a los objetivos del prácticum se opone a la fiabilidad y estabilidad exigible a todo conocimiento científico.

No podemos conformarnos con expresar nuestra opinión, sino que deberíamos asegurarnos de su validez científica. Tampoco deberíamos construir el prácticum en la confianza de que nuestras opiniones son seguras, pero desgraciadamente esta es nuestra actitud.

Carecemos del "tiempo" necesario para definir el modelo de profesor que queremos formar- los cimientos- y nos atrevemos a tomar decisiones sobre cuándo, dónde, y cómo formarlo- poniendo marcos, puertas y ventanas a una estructura que se va agrietando poco a poco.

La diversidad registrada entre el colectivo de profesores a la hora de determinar los objetivos generales del prácticum es fuente directa de conflictos.

La construcción y la reflexión, como base para la diferenciación de procesos definen procesos y metodologías diferentes. (Procesos constructivos 59%, procesos reflexivos 60%). ¿Cómo va a ser posible desarrollar un proyecto de prácticas con una orientación común, cuando los planteamientos iniciales no lo son?

Como dato positivo, conviene reseñar que no se han detectado incongruencias internas entre los planteamientos manifestados considerados de manera globalizada.

La reflexión y el desarrollo de capacidades y destrezas figuran claramente entre las intenciones manifestadas por los tutores, disposición que se confirma a la hora de establecer las funciones del tutor, que se focalizan en las dimensiones afectivas (20%) e interactivas (36%) y en las que se subraya la necesidad de adoptar una actitud facilitadora (48%).

Queda todavía por conformar las discrepancias entre las teorías expuestas y las teorías en uso en relación a los objetivos del prácticum en particular y al resto de los elementos que integran el modelo implícito en general.

En el extremo opuesto al que venimos comentando, es decir, las variables que inspirarán un elevado número de reflexiones, hemos de destacar las variables nº 6 y 2.

La variable nº 6: Distribución del prácticum, alcanza un porcentaje del 28 % de juicios reflexivos, por-

centaje en el que predomina la justificación (90%) frente a la categoría crítica.

La variable está definida por dos categorías dicotómicas: cronología e integración. Mientras que para la cronología las respuestas de los tutores se orientan claramente hacia la opción "homogeneidad", (periodos constantes de prácticas), en el caso de la "integración" de estos periodos en el horario del alumno, las posiciones se hallan más equilibradas entre aquellos que defienden que las prácticas deben ser periodos acumulables en determinados momentos, y los que defienden un desarrollo paralelo de las mismas en relación al resto del proceso formativo general.

La duración del prácticum es uno de los temas más debatidos, y sobre el que era de esperar que los profesores tuvieran una opinión bien formada y reflexionada, circunstancia que se ha hecho evidente; pero también se evidencia una falta de acuerdo entre las partes, lo que invalida en un principio la bondad de ninguno de los planteamientos expresados.

La falta de acuerdo revela que las creencias son insuficientes, que lo que necesitamos son, una vez más, teorías contrastadas científicamente.

La variable nº 2: Situación, relación del prácticum en relación al proceso formativo general, muestra un índice de respuestas reflexivas básicamente crítico: el 80% de las

reflexiones registradas pertenece a ésta categoría; además de un acuerdo mayoritario sobre la insuficiencia de dicha relación.

Este es un punto de partida interesante, muestra una buena disposición de los profesores hacia la verdadera integración del prácticum como elemento constitutivo del proceso de formación y no, como "mero añadido".

2. Problema nº 2

Diferencias entre modelos implícitos.

Una de las grandes decisiones de nuestro análisis ha sido la de optar por un planteamiento individualizado o por un planteamiento colectivo a la hora de referirnos al modelo implícito de los profesores.

Hasta el momento presente, las conclusiones presentadas han sido realizadas desde un planteamiento *globalizado o centralizador*, pero nuestras sospechas acerca de la *disparidad de los planteamientos* nos hacen dudar de la legitimidad de nuestras conclusiones en relación a la congruencia de los planteamientos entre profesores y tutores, si éstas se basan en un modelo medio elaborado como integración de posturas diferentes.

Es de todos conocido, que la media es uno de los índices de tendencia central que caracterizan

una distribución, pero que una distribución no quedará bien definida hasta que no conozcamos también otros indicadores que nos aporten información sobre la dispersión de la muestra que deseamos caracterizar. Este va a ser el supuesto en el que descansa nuestro segundo interrogante.

La existencia de un único modelo compartido por el colectivo de profesres fue una premisa a priori que los resultados de nuestro análisis parecían no confirmar.

En una primera estructuración de dichos resultados se consideró como posible explicación de dicha diversidad el tipo de preparación académica y competencia profesional de los tutores, es decir, el departamento universitario al que cada tutor se halla adscrito; pero en el caso concreto del prácticum, se estimó que dicha diversidad podría ser resumida en dos grandes colectivos tutoriales como ya manifestamos: el de tutores generalistas y el de tutores de la especialidad.

El supuesto básico de nuestro análisis es el siguiente: cada profesor se caracteriza por su modelo implícito, que a su vez se define como el conjunto de cuestiontes a las que han hecho referencia al responder al cuestionario sobre el prácticum.

Todas estas respuestas son consideradas como el conjunto de modalidades que caracterizan al profesor, y fueron sometidas a análisis mediante la técnica del

análisis de correspondencias. Como base para la realización de este análisis, se utilizaron las categorías obtenidas tras la codificación de los cuestionarios.

Tras la realización de los cálculos y algoritmos matemáticos necesarios, se nos ha revelado que no es posible considerar las respuestas de los profesores como una unidad estructural, sino que dentro de ellas existen diferentes subgrupos de categorías.

Partimos del supuesto de que es posible definir, como ya habíamos mencionado, un modelo medio en el que se integran todas las opiniones, modelo al que nos referiremos como centroide. Las opiniones de los tutores diferirán en mayor o menor grado de dicho centroide; el análisis de correspondencias nos proporciona una medida objetiva de estas diferencias mediante el cálculo de la distancia de cada sujeto al centroide (ver DIST, en la 3ª columna de la salida nº 2, p. 438).

Esta primera información nos revela que un 50 % de los profesores se encuentran a una distancia mayor de 1 en relación al centroide.

Para definir con más precisión cual es el significado de esta distancia, es necesario interpretar los resultados de la reducción factorial, proceso que ha concluido con la identificación de tres factores. El procedimiento más inmediato para interpretar esa situación es a través del análisis de las representaciones gráficas (salidas 4 a 6).

Aunque una interpretación más precisa requería de la definición particular de cada eje, la interpretación de las posiciones ocupadas por los puntos que representan sólo a los profesores puede hacerse de manera más directa e intuitiva.

Visualizada la nube de puntos correspondiente a tutores y modalidades, hemos subrayado los puntos correspondientes sólo a los tutores. De la distribución de dichas nubes, en cualquiera de las representaciones presentadas, podemos inferir que nos hallamos frente a un conjunto de variables bastante heterogéneo dada la dispersión de la nube.

Aunque no son muy numerosas en cuanto al número de sujetos, ni muy compactas en algunas situaciones, si se han señalado (rodeadas con un círculo), algunas de las subnubes de puntos que indican que los sujetos que la componen poseen características afines para cada uno de los factores.

Por lo que respecta a la ubicación de las categorías especialista y generalista, señalar que en todos los factores se ubican en cuadrantes diferentes, para ser más precisos, en cuadrantes opuestos, lo que demuestra que se trata de modalidades a las que se le atribuyen características en principio opuestas en cada uno de los factores. Sin embargo, no podemos asociar, en base a las respuestas gráficas, ninguna de estas dos modalidades con una subnube de puntos en particular.

El tipo de tutor se confirma

como elemento diferenciador, pero se comprueba que no es el único, dado que el número de grupos obtenidos es superior al número de modalidades propuestas, a la par que ninguna de éstas es directamente atribuible a una subnube de puntos en particular.

Dado el elevado número de modalidades, la caracterización de los ejes que definen a cada factor resultaría tediosa y hasta improductiva, por lo que directamente nos decidimos por recurrir al procedimiento de clasificación automática que este programa realiza para determinar y caracterizar debidamente las posibles "clases" de tutores definidas sobre la base de los modelos implícitos definidos a partir de los juicios manifestados por cada profesor en el cuestionario de opinión sobre el prácticum.

A partir del dendograma construido y sobre la base del corte A, nos enfrentamos a cuatro clases de profesores. Para la caracterización de dichas clases se va a considerar no sólo el departamento al que se adscribe cada tutor, sino las modalidades estimadas como características para cada clase. (Consultar salida nº 11).

La caracterización de las clases es la siguiente:

** Clase nº 1.*

Es la menos homogénea y la más numerosa de todas. El valor de la inercia interclase es bastante elevado (0,3418) . Si nos hubiéramos decidido por el corte B, esta

clase, integrada por 16 sujetos, se escindiría en dos clases, denominadas B1 y B2, con 10 y 6 individuos respectivamente, y cuyas inercias no superan el 0,19. (Todos estos datos pueden ser confrontados en la salida nº 9). La razón por la que hemos rechazado el corte B es porque la definición de las clases en función de la modalidad resulta más pobre.

Por lo que respecta al departamento al que están adscritos los profesores de esta clase, podríamos decir que se trata de la clase más "especialista" de todas. El número de tutores especialistas supera al de los generalistas (10 frente a 6). De los 6 profesores generalistas, dos pertenecen al departamento de Psicología Evolutiva y de la educación (son el 100% de los profesores encuestados). Los cuatro restantes se distribuyen de manera unívoca (uno por departamento) entre los diferentes departamentos que integran el colectivo de generalistas.

Por lo que respecta a las modalidades que caracterizan a este colectivo de profesores, cabe señalar que constituyen la única clase en la que se ha saturado el peso de la modalidad. Esta circunstancia se produce en dos ocasiones: con la modalidad N7AF (Funciones del tutor: actitud facilitadora, modalidad no) y con la S5VA (Ratio: Porcentaje alto, modalidad sí).

Todos los sujetos que poseen estas modalidades pertenecen a la clase nº 1, es decir, que todos los profesores que no han manifestado entre sus funciones, la de adoptar

una actitud facilitadora, que constituyen un total de nueve, se encuentran en esta clase. Eso significa que el 56, 25% de los profesores de esta clase se caracterizan por este hecho.

La misma circunstancia se repite en relación al porcentaje que consideran debe ser asignado al prácticum en relación al proceso

general de formación. Los siete profesores que han manifestado que dicho porcentaje habría de ser alto (intervalo que se ha calculado a partir de los resultados obtenidos y que se sitúa muy por encima de la proporción asignada actualmente), pertenecen a esta categoría.

Del total de profesores que constituyen esta clase, este número sólo supone el 43, 75% de los sujetos.

La modalidad más característica de la clase, poseída por el 93, 75% de los profesores, es N7F1. Con esta clave se designa a aquellos profesores que, al referirse a sus funciones, no han hecho ninguna referencia a la focalización de las funciones del tutor hacia cuestiones interactivas.

Otra de las cuestiones que tampoco les preocupa es la evaluación. El porcentaje de la modalidad N8TE es también del 93,75%.

Desafortunadamente, la caracterización de esta clase no resulta muy concluyente pues esta basada en ausencias más que en coincidencias. No obstante, el elevado porcentaje de sujetos que se han

mostrado ajenos a las subcategorías reseñadas (superior al 90%) resulta significativo en cualquier caso de la escasa valoración que para este colectivo tienen la evaluación y la interacción.

El hecho de caracterizarse como no heteroconstructivos. (68%) tampoco resulta concluyente si ignoramos a que otra subcategorías se circunscriben (heteroreflexiva o autoconstructiva).

** Clase nº 2.*

Clase eminentemente integradora, en la que se equilibran los departamentos de ambas modalidades (generalistas y especialistas).

Se trata de una de las clases más homogéas, con una inercia intraclase de 0.1220. Cuenta con un total de 7 profesores. Todos ellos (100%) se caracterizan por considerar que el porcentaje que debe dedicarse a la formación práctica debe ser moderado (algo superior al oficialmente establecido), y en un 85% se declaran como no heteroreflexivos, lo que les convierte automáticamente en hetero o autoconstructivos. El pragmatismo y la eficacia parecen ser la clave que une a este colectivo, pero aunque sus planteamientos "constructivos" sean coincidentes, probablemente no lo sean sus actitudes (facilitadoras o impositivas, dependiendo de si se han definido como hetero- o auto-).

** Clase nº 3.*

Compuesta casi íntegramente por profesores del departamento de

didáctica. Está conformada por 4 profesores, de los que sólo uno pertenece al departamento de ciencias experimentales. También se incluye en esta categoría la respuesta del D.P.P. (Consultar afectación de individuos ilustrativos en las clases en salida nº 10).

Se trata de la clase más homogénea, de hecho es la de menor inercia intraclase (0,0685). Esta circunstancia podría ser doblemente interpretada. A primera vista, parece confirmar la suposición de que las tendencias de los profesores están condicionadas por el departamento al que se hallan adscritos, pero este supuesto se incumple en el resto de las clases.

La otra interpretación se realiza desde mi experiencia personal y con arreglo a variables que desgraciadamente no han sido consideradas y que en caso de haber sido incluidas en el proceso de análisis, podrían habernos sido de gran utilidad. Me estoy refiriendo al hecho de que algunos de los profesores estaban más vinculados al prácticum en su calidad de miembros de la comisión de prácticas.

Por otro lado, y en el caso concreto del departamento de Didáctica, me consta que un cierto número de los profesores que ahora integran este departamento y que se encontraban adscritos al departamento de Ciencias de la Educación para la formación del profesorado en el contexto de las desaparecidas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado "Pablo Montesino" y "María Díaz Jiménez", partici-

paron activamente en la planificación y desarrollo de las prácticas.

Por otra parte, el hecho de que sea esta clase en la que se ubica el D.P.P. indica una gran afinidad de los planteamientos del documento con los planteamientos de un colectivo de profesores de didáctica, lo que los vincularía de manera indirecta en su planificación.

Si se consulta el documento en el que se recoge dicho plan de prácticas para la E.U. María Díaz Jiménez, es posible encontrar grandes similitudes estructurales y conceptuales con la actual propuesta de Prácticum elaborada en el contexto de la nueva Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la U.C.M.

Lo que estamos defendiendo en definitiva es que la homogeneidad interna de la variable se podría explicar como consecuencia del trabajo conjunto desarrollado por este colectivo de profesores surgido en el seno del departamento de didáctica como consecuencia de su responsabilidad como organizadores del prácticum.

Por lo que respecta a la caracterización de la clase en relación a las modalidades, es interesante destacar que el 100% se ha mostrado preocupado por cuestiones organizativas en lo que a requisitos exigibles a los centros de prácticas. Este hecho les vincula todavía más directamente con el D.P.P. La referencia explícita que hacen algunos profesores a la reciente normativa

(25 de febrero de 1995) que regula los requisitos que deben poseer los centros, confirmaría la hipótesis de que esos profesores participaban de manera directa en la planificación del prácticum, hecho que se decide del conocimiento de documentos puntuales de muy reciente aparición.

El hecho de que el 75% de los sujetos de esta clase consideren que todo es objeto de aprendizaje durante las prácticas resulta muy ambicioso pero poco concluyente.

** Clase nº 4.*

Integrada principalmente por tutores generalistas pertenecientes a los departamentos de didáctica, teoría y métodos, aunque también hay representantes del departamento de Expresión Musical y Corporal y de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Se trata de una clase con una inercia elevada (0,2827), dato que parece estar correlacionado con el nº de sujetos que la componen (un total de 10).

Aunque los porcentajes obtenidos para las distintas modalidades no son muy elevados, podemos calificar su validez como validez de constructo, puesto que todos ellos hacen referencia a cuestiones relacionadas. Dos de las modalidades características hacen referencia a cuestiones interactivas: S10PE (relación con el alumno) y S9NC (relación con el profesor).

Por lo que se refiere a la relación con el alumno, el 31% de los tutores defiende la importancia de la evaluación como propósito básico de la relación del tutor con el alumno. Para el 45% de los profesores lo importante es establecer una relación de colaboración con el tutor de aula.

La tercera de las modalidades características hace también referencia a cuestiones interactivas, pues señala precisamente la interacción como objeto prioritario dentro de los objetivos del prácticum.

Podemos concluir diciendo que los profesores de esta clase, básicamente generalistas, cifran su preocupación en relación a las prácticas en cuestiones de naturaleza interactiva.

Como se observará, las líneas de acción que definen cada una de las clases no se corresponden directamente con líneas departamentales, salvo en el caso de la clase nº 3; no obstante si parece confirmarse que la modalidad tutorial, división entre especialistas y generalistas, si podría explicar las diferencias encontradas.

Quedaría así definida la clase nº 1 como clase de profesores especialistas y la clase nº 4 albergaría a los profesores generalistas. Mientras que ésta última clase se ha definido como claramente interactiva, la primera se caracterizó por la total ausencia de referencias a este tipo de cuestiones.

En definitiva, el papel de los departamentos como unidades do-

centes e investigadoras no queda muy claro a nivel de unidades de planificación e intervención.

3. 3º problema:

Valoración de la congruencia

No tiene sentido hablar de congruencia entre el modelo implícito de los profesores, definido como media de los diferentes modelos implícitos particulares, y el del D.P.P., dada la diversidad de perspectivas teóricas constatadas con los análisis realizados hasta el momento; por ese motivo, es preferible proceder a una comparación individual y considerar la congruencia en relación a cada uno de los sujetos y para cada una de las subcategorías identificadas en el análisis.

Con este planteamiento se ha procedido al cálculo del índice de conflictividad de tutores y variables. (Ver diagrama de datos nº 14)

Una rápida ojeada al primero de los gráficos muestra un elevado índice de conflictividad, dado que éste siempre se sitúa por encima de su valor medio (conflictividad mínima del 0,6). Conviene aclarar que los dos profesores señalados como más conflictivos reflejan situaciones personales totalmente diferentes. Mientras que el caso de DLL3 se debe a su sistemática incomprensión del cuestionario y a su deseo explícito de ser incluido dentro de la categoría No Sabe, No Contesta, DEX1 es el autor de las metáforas gráficas

que han ilustrado la descripción de cada una de las variables y a las que he renunciado codificar, pues consideramos imposible traducirlas a texto escrito sin traicionar seriamente su verdadero significado. La interpretación de la conflictividad no rige para estos dos profesores que de hecho han sido excluidos para el análisis informatizado.

Dado que no se observa ninguna pauta departamental y éste es el único dato que poseemos como criterio explicativo, no procederemos a realizar más comentarios a este respecto.

Para la interpretación de la conflictividad de las variables, nos resulta muy interesante combinar los resultados representados mediante el diagrama radial en la página 45, con el perfil de conformidad de los profesores, representados en el diagrama de datos nº 12.

El índice de conflictividad es igualmente elevado para todas las variables: siempre superior al 0,6 (recordamos que dicho índice varía entre 0 y 1)

En una valoración general, la variable que se han definido como más conflictiva es la nº 2 (relación prácticum-formación). Consultado el perfil de conformidad de los tutores, podemos evidenciar la falta de conformidad de todos los tutores. Con índices inferiores al 0,3%).

La polarización de los resultados en torno a dos valores refuerza la consideración de esa variable

como elemento a reconsiderar, dado que dicha concentración reduce la variabilidad de las opiniones haciendo que las argumentaciones medias cobren más fuerza y veracidad.

Podemos decir que el 60% de los profesores está totalmente en desacuerdo con el D.P.P., por lo que respecta al tipo de relación defendida, mientras que el 40% restante tan sólo está en ligero desacuerdo.

Si recurrimos al análisis estructural de esta variable, así como al de las categorías que la componen, comprobaremos que la relación entre el prácticum y el proceso general de formación es valorada en cuanto a su naturaleza como positiva (37%) y se define como el propósito de esta relación el poner en práctica los conocimientos aprendidos en el proceso de formación teórica (86%). Concluyen esta valoración calificando de insuficiente (59%) la intensidad de la actual relación.

En el D.P.P. no se hace efectivamente referencia a la intensidad de la relación, pero por lo que respecta al propósito y a la naturaleza, las categorías identificadas no se corresponden con las señaladas.

La segunda de las variables para la que se ha detectado una mayor conflictividad es la nº 5 (ratio de las prácticas). Se observa al estudiar el perfil de los tutores una interesante polarización de los resultados (totalmente conformes o totalmente disconformes) y en una proporción equilibrada 50%/ 50%.

Este dato no debe ser erróneamente interpretado, las proporciones estimadas por los distintos profesores son moleestamente variadas, y las he calificado como molestas porque su variedad se ha extendido incluso al formato numérico elegido para expresar dicha relación. Mientras que unos eligieron porcentajes, otros se inclinaron por proporciones, algunos lo hicieron en créditos, otros en cuatrimestres, meses o en semanas... por eso, ante la imposibilidad de codificar tantos dialectos de la proporcionalidad, me dedí por traducirlos todos a porcentajes.

Como dato complementario para el análisis estructural, se ha incluido una distribución de frecuencias de las respuestas todas "transformadas" en porcentajes. (Ver diagrama en página 356).

La distribución representada no es precisamente normal. El porcentaje de tiempo reseñado por el D.P.P. está ubicado en el extremo inferior de esta curva (13%). Yo misma me sorprendí de este hallazgo, y considiero que alguno de los profesores que han contestado en porcentajes también se sorprendería al comprobar el número de créditos, semanas, cuatrimestres que suponen los porcentajes manifestados.

Al establecerse tres grandes niveles se ha propiciado la dicotomización de los resultados, digamos por tanto que esta situación de dicotomización reflejada en el perfil ha sido creada artificialmente a consecuencia del establecimiento de tan sólo tres niveles: bajo, medio y alto.

En cualquier caso, esta cuestión continúa siendo conflictiva dado que apenas el 10% de los profesores coincide en señalar el mismo porcentaje que el manifestado en el Documento de Planificación.

La dispersión de frecuencias encontrada apunta hacia una falta de criterio común, pero como ya hemos comentado este no es el problema. Los profesores son capaces de argumentar el tiempo que consideran que ha de ser dedicado a las prácticas, pero no parece que dicho conocimiento posea una sólida base científica en todos los casos, pues de lo contrario no se habría producido esta dispersión.

Parece que continuamos sin tener claro si las prácticas exigen una mayor o menor atención horaria. Las razones aducidas pueden ser tan variadas que no ha lugar a hacer suposiciones gratuitas sobre este particular, en cualquier caso, es un tema que requiere ser discutido (no subastado) con seriedad.

La variable nº 9 (relación con el tutor de aula) también ostenta un índice de conflictividad elevado.

El conflicto entre profesores y documento no parece hallarse a nivel de definición del objeto de dicha relación, ya que en el documento se hace referencia a tres de los objetos prioritariamente señalados por los profesores: evaluación (16%), planificación (20%) y actividades de evaluación (30%).

Sí podemos encontrar la explicación en la categoría naturale-

za. Mientras que desde el Documento de Planificación se defiende la necesidad de establecer una relación colaborativa, esta sólo es asumida por menos de la mitad de los profesores (46%). No obstante, las alternativas a esta categoría no manifiestan cualitativamente el mismo grado de desacuerdo, puesto que mientras que el 38 % que defiende una actitud receptiva esta evidentemente en contra de la postura manifestada en el documento, no podemos decir lo mismo del 15% que defiende una relación voluntaria, en la que se ha enfatizado un elemento diferente pero no necesariamente ajeno a la colaboración.

La variedad de objetos señalados hace más difícil valorar la conflictividad de esta variable, pero ineludiblemente deben sentarse las partes implicadas para discutir y encontrar razones que justifiquen su forma de proceder.

Dado que todas las variables han de ser objeto de estudio, conviene reconsiderar el análisis de las variables restantes, con índices de conflictividad moderadamente altos, desde otro punto de vista: en relación a las subcategorías obtenidas y no a las variables en general.

Abordaremos el análisis de cada una de las subcategorías definidas, pero no partiendo de los datos obtenidos a partir de un indicador primario como es la conflictividad, sino a partir de un índice más preciso: el acuerdo.

Aunque el acuerdo entre tutores y D.P.P. es bajo, los resul-

tados no resultan tan alarmantes como los obtenidos con el índice de conformidad. El índice de acuerdo máximo se sitúa en el -0,03 (recordamos que 0 es el valor máximo para el acuerdo, y que 1 y -1 indicarían el desacuerdo total. Pero desgraciadamente dicho índice se dispara rápidamente hacia los valores extremos, especialmente positivos.

En cualquier caso conviene realizar un análisis diferenciado, dado que se nos presentan dos situaciones etiologicamente diferentes en la valoración del acuerdo: el acuerdo negativo, referido a elementos omitidos en el D.P.P. y el acuerdo positivo, referido a elementos comunes o contemplados en el D.P.P.

Los elementos omitidos denuncian lagunas o carencias del D.P.P. en opinión de los tutores.

Tomar en consideración cualquier sugerencia es una estrategia habitual de la economía de mercado,

preocupada por mantener a sus clientes "contentos". Los tutores, en tanto que "usuarios" del prácticum, y junto con los tutores de aula y los alumnos deberían ser consultados con asiduidad, pero sobre todo, se deberían tener presentes sus aportaciones para mantenerlos "contentos" y satisfechos de su trabajo.

La pregunta es : ¿A qué cuestiones específicas se refieren mayoritariamente los profesores?

Por lo que a omisiones se refiere, las aportaciones de los profesores son numéricamente inferiores y cuantitativamente más acordes. En ningún caso se ha superado el 0,5 de desacuerdo, y los valores descienden progresivamente hasta alcanzarse la cifra de -0.03. Destacaremos por tanto sólo aquellas aportaciones en las que el índice de acuerdo es superior al 0.40 y que van a ser tres. (Consultar la tabla nº 22).

clave	variable	categoría	subcategoría
1PAC	objetivos	proceso	autoconstructivo
1OD	objetivos	objeto	capacidades
5VM	Ratio	porcentaje	medio

Tabla nº 22 : Aportaciones de los tutores.

El planteamiento del prácticum desde una perspectiva autoconstructiva es totalmente ajeno a lo dispuesto en el D.P.P, que se define siempre como heterónimo.

Las capacidades tampoco han sido consideradas como objeto de aprendizaje del prácticum en el que se ha optado oficialmente por objetos más específicos y concretos

como los alumnos, los elementos del aula, el centro y el contexto educativo. (Consultar codificación del Documento de Planificación del Prácticum en las páginas 425 y siguientes).

Por último, volvemos a insistir en la cuestión de la duración de las prácticas. Las posturas moderadas, que son las mayoritarias no se ven apoyadas por la propuesta de planificación oficial que defiende un prácticum al que le corresponde un periodo formativo de poco más del 10% del proceso general.

El segundo bloque de respuestas, para las que se ha registrado un acuerdo expresado en números positivos, representa a aquellas cuestiones respecto a las cuales el número de profesores que han manifestado su preferencia es menor, o planteándolo desde otra perspectiva, aquellas cuestiones que son relevantes para el D.P.P. pero no para los tutores.

El acuerdo es menor en este segundo bloque; su valor máximo se sitúa en un 0,24, pero este va

aumentando progresivamente, lo que significa que el acuerdo decrece en proporción inversa, siendo este superior a 0,5 para casi el 80% de las cuestiones.

Este dato es ya de por si significativo, e insta a un debate inmediato, no obstante, haremos algunas puntualizaciones específicas en relación a categorías especialmente significativas por su nivel de acuerdo.

Señalaremos algunos datos sobre los elementos plenamente conflictivos, en los que el desacuerdo es pleno y que se corresponden con las tres cuestiones que tienen un acuerdo = 1, que significa que dichos aspectos sólo han sido considerados en el D.P.P. Estas tres cuestiones hacen referencia a la relación con el tutor, (900). las funciones del tutor (7AC) y el propósito de la relación prácticum-formación.

Como cuestiones muy conflictivas , dado que su índice de acuerdo supera el 0.9 señalaremos las siguientes: (Consultar tabla nº23).

clave	variable	categoría	subcategoría
4AR	relación con centro de prácticas	actitud	regulada por convenio.
1 FF	objetivos	finalidad	
4PI	relación con centro de prácticas	propósito	informativo
2NC	Situación del Prácticum	naturaleza	conectiva.

Tabla nº 23 : Cuestiones con índice de acuerdo superior al 0,9.

La razón por la que todos estos aspectos destacan por su falta de acuerdo es porque el número de profesores que los han tenido presentes es escaso.

Coloquialmente hablando, diríamos que el D.P.P. tiene muy pocos seguidores por lo que respecta a estas cuestiones, y esta circunstancia, independientemente de la bondad teórica de estos planteamientos, bondad que no va a ser directamente cuestionada en este trabajo, es un claro predictor del fracaso de cualquier propuesta.

Estas cifras nos están revelando que lo que los profesores harían si fueran congruentes con sus planteamientos teóricos (dialéctica entre teorías en uso y teorías expuestas) no se correspondería con lo planificado. Esta circunstancia no deberá ser olvidada a la hora de evaluar los resultados de este nuevo planteamiento de desarrollo del prácticum.

2. PROPUESTA PARA EL DEBATE

A lo largo de esta investigación se ha logrado reunir una interesante cantidad y variedad de información y no quisieramos que todos estos datos se utilizaran tan sólo para completar las páginas de esta Tesis Doctoral. Nos gustaría pensar que éstos pueden servir, de manera directa o indirecta, para presentar una "moción de censura", seria, decisión que urge tomar a la vista

de los índices de acuerdo obtenidos.

Somos conscientes de las limitaciones de la información presentada, como el hecho de que sólo estén representados 40 de los 170 profesores invitados. También resultaría necesario completar esta información con los juicios emitidos por alumnos y tutores de aula, incluso con los propios alumnos de los centros de primaria. Pero este trabajo ha de ser necesariamente realizado en equipo.

Al hablar de la contribución parcial de éste trabajo, nos estamos refiriendo a diferentes ambitos:

- Utilidad inmediata de los resultados obtenidos.
- Aprovechamiento del procedimiento metodológico seguido.
- Aplicación de los resultados obtenidos en la elaboración de un nuevo cuestionario.

En relación al primero de lo ámbitos señalados hemos de destacar los siguiente:

En primer lugar, hemos podido determinar que **no existe un modelo implito único**, que revele una homogeneidad de planteamientos por parte de los tutores del prácticum, y que por tanto, entre los profesores hay varias tendencias en relación al proceso de planificación del prácticum.

En segundo lugar, hemos podido constatar que el **grado de acuerdo entre el Documento Oficial de Planificación del prácticum y los modelos implícitos de los tutores es bajo**, por lo que urge una inmediata revisión de la propuesta realizada a nivel institucional, revisión que no supone necesariamente la modificación de la planificación, pero que puede suponer para muchos profesores una reflexión crítica y una transformación de los planteamientos implícitos manifestados.

En tercer lugar, hemos podido identificar, tal y como nos habíamos propuesto, **cuáles son las cuestiones conflictivas**, y en el caso de las más abusivas, hemos podido aventurar alguna explicación que en algunos casos deberá ser objeto de confirmación en investigaciones posteriores... una investigación nunca se acaba.

Por lo que al **procedimiento metodológico** se refiere, consideramos que se han aportado los medios, estrategias e instrucciones necesarios para poder replicar esta investigación, así como los argumen-

tos teóricos que justifican el diseño.

La transparencia y el rigor han sido nuestros principios, pero somos conscientes de nuestras limitaciones y estamos seguros de que cualquier evaluador externo se percatará inmediatamente de ellas. Determinar y eliminar dichas limitaciones es una de las asignaturas pendientes de esta investigación.

Por último, consideramos que el material recogido tiene una aplicación inmediata si con él elaboramos un **cuestionario de preguntas cerradas** con el que se agiliza el proceso de codificación, pero evidentemente, dicho instrumento nunca podrá suplir a un cuestionario abierto o a una entrevista.

Para terminar, sólo quisiera expresar mi confianza en el espíritu de superación de todos los profesionales implicados en el proceso de formación de los futuros maestros, y deseo que ese espíritu les haga revelarse contra las decisiones tomadas desde criterios de subjetividad o intereses particulares de naturaleza variada a las que desafortunadamente estamos tan habituados.



Bibliografía

ABARCA, P. (coord) (1989): **La evaluación de programas educativos**. Madrid, Escuela Española.

ACOSTA, A. y BARTOLOME, M. (1991): **Investigación participativa: selección de textos**. Jornadas de Investigación Participativa. (Documento fotocopiado). Barcelona, Universidad de Barcelona.

ADLER, S. y GOODMAN, J. (1986): "Critical theory as a foundation for methods courses". **Journal of Teacher Education**. Vol. 37., 4. 2-8.

AGAR, M. (1990): "Text and fieldwork: Exploring the excluded middle". In j. Van maanen (ed.), *The presentation of ethnograph* Modelos de Evaluación en educación. Tesisic research. Especial Issue. **Journal of Contemporary ethnography**, 19, 73-88.

AIDIPE (comp.) (1995): **Estudios de investigación Educativa en Intervención psicopedagógica**. Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.

ALKIN, M. C. (1991): "Evaluation theory development". En M.W. McLaughlin y D. C. Phillips (eds.). **Evaluation and Education**. At. Quarter Century, Chicago, National Society of Education.

ALTE, T. M. y BRITTEN, J. D. (1983). **Microenseignement et formation des enseignants**. París. P.U.F.

ALTHEIDE, D. y JOHNSON, H. (1994): "Criteria for assesing interpretative validity". En **Hanbood of Qualitative Research**. Oaks, California.

ALTHUSSER, L. (1976): **Positions**. París, Ed. Sociales. (Trad. Cast. **Posiciones**. Barcelona, Anagrama.

ALVAREZ, M. y otros (1988): "Evaluación de programas de orientación: La evaluación del contexto y del diseño". Ponencia presentada al **IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa**. Santiago de Compostela.

ALVAREZ MENDEZ, J. M. (1986): "Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva?". En Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (eds): **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa**. pp. 9-23. Madrid, Morata.

ALVIRA, F. (1991): (1989): "Metodología de la evaluación de programas". **Cuadernos Metodológicos** . nº. 2. Madrid, CIS.

ALLEN, D. y RYAN, K. (1972): **Le microenseignement**. París, Dunod.

ANDER-EGG, E. (1977): "Introducción a las técnicas de investigación social" **Técnicas de investigación social**. Buenos Aires, Humanitas.

ANDERSON, R. C (1984): "Some reflection's on the adquisition of knowledge. **Educational Researcher**. 13. pp. 5-10.

ANGUERA, M.T. (1978): **Metodología de la observación**. Madrid, Cátedra.

ANDREWS, T.E.; WATERMAN, F. T. y OTROS. (1979): **Designing Short Term Instructional Programs**. Washintong, D. C.: Association of Teacher Educators.

ANGUERA, M. T. (1983a): **Manual de prácticas de la observación**. México: Trillas.

ANGUERA, M. T. (1983b): "La observación (I): Problemas metodológicos". En R. Fernández Ballesteros y J. A. Carroble (eds.). **Evaluación Conductual**. Madrid: Pirámide, 278-319.

- ANGUERA, M. T. (1983c): "La observación (II): Situaciones naturales y de laboratorio". En R. Fernández Ballesteros y J. A. Carrobes (eds.). **Evaluación Conductual**. Madrid, Pirámide.
- ANGUERA, M. T. (1985a): "Directrices básicas en el análisis de datos observacionales". En Anguera, M.T.: **Metodología de la Ciencias Humanas**. Madrid, Cátedra.
- ANGUERA, M. T. (1985b): "Posibilidades de la metodología cualitativa. vs. cuantitativa". **Revista de Investigación Educativa**. Vol. 3. núm. 6. pp. 127-147.
- ANGUERA, M. T. (1985c): **Manual de prácticas de observación**. Mexico, Trillas.
- ANGUERA, M. T. (1985d): **Metodología de la observación en las ciencias humanas**. Madrid, Cátedra.
- ANGUERA, M. T. (1986): "La investigación cualitativa". **Educación**. nº. 10. pp. 23-50. Barcelona, Universidad. Autónoma de Barcelona.
- ANGUERA, M. T. (1988): **Observación en la escuela**. Barcelona, Grao.
- ANGUERA, M. T. (1989a): "Metodología observacional". En Amato, J. Anguera M.T. y Gómez, J. (eds.): **Métodos de Investigación en Psicología**. Murcia, Universidad de Murcia.
- ANGUERA, M.T. (1989b): "Innovaciones en la metodología de la evaluación". **Anales de Psicología**, nº 5. 14-42.
- ANGUERA, M. T. (1990): "Programas de intervención. ¿hasta que punto es factible la evaluación?". **Revista de Investigación Educativa**, nº 16, 77-93.
- ANGUERA, M. T. y otros. (1991): **Metodología observacional en la investigación psicológica**. Vol. I. Barcelona, P.P.U.
- ARGYRIS, Ch. (1983): **Reasoning, learning, and action. Individual and organization**. San Francisco Jossey Bass.
- ARGYRIS, Ch. & SCHÖN, D.A. (1974): **Theory in practice: increasing professional effectiveness**. San Francisco, Jossey Bass.
- ARGYRIS, Ch. & SCHÖN, D.A. (1978): **Organizational learning, reading**. Mass, Addison-Wesley.
- ARGYRIS, Ch. PUTNAN, R. & SMITH, D.MC. (1985): **Action science**. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- ARGYRIS, Ch. (1982): **Reasoning, learning and action: Individual and organizational**. San Francisco, Jossey Bass.
- ARY, D. ; JACOBS, L.A. y RAZAVIEH, A. (1987): **Introducción a la investigación pedagógica**. México, Interamericana.
- ARIAV, T. (1991): "Growth in teacher's curriculum Knowledge through the process of curriculum analysis". **Journal of Curriculum and supervision** Vol. 6. nº. 3. pág. 183 a 200.
- ARNAL, J.; RINCON del, D. y LATORRE, A. (1990-1991): **Investigación educativa**. 2 Tomos. Barcelona, Autor.
- ARNAL, J. y otros (1992): **Investigación educativa. Fundamentos y metodología**. Barcelona: Autor.
- ARNAU, J. (1978): **Métodos de observación en las Ciencias Sociales**. Barcelona: Omega.

ARNAU, J. (1981 -1984): **Diseños experimentales en Psicología y en educación**. 2 tomos. México, Trillas.

ARTIGOT, M. (1977): **La tutoría**. Madrid: ICE de la Universidad Complutense.

ASENSI, J. (1978): "Las funciones del tutor y sus relaciones con el departamento de orientación en un centro de EGB". **Bordón**, 222, 107-121.

ASENSI, J. (1992): "Las actividades del Tutor". En: Guías para la reforma. Madrid: Iris.

ATKINSON, P. A. (1992): **Undesstanding ethonographic texts**. Neuwbury Park, CA: Sage.

AYUNTAMIENTO DE MADRID (1987): **Y después de la EGB ... ¿qué?**. Dossier del Tutor. Madrid: Servicio de Educación.

BAKEMAN, R. y GOTTMAN, J. M. (1989): **Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial**. Madrid: Morata.

BALES, R. F. (1970): **Apuntes sobre la teoría de la acción**. Buenos Aires, Amorrortu.

BANNINK, P.; KOETSIER, C. y VEDDER, J. (1988): "the individual final teaching practice". **Learning to teach independently**. Barcelona, ATEE.

BANYARD, P. y OTROS (1995): **Introducción a los procesos cognitivos**. Barcelona, Ariel.

BARKIN, J. (1991): "La evolución del pensamiento pedagógico del profesor". **Revista de Educación**. nº. 294. pp. 245-274.

BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M. T. (1987): **Desarrollo y evaluación de modelos de innovación didáctica en la Universidad**. (Documento inédito). Barcelona, ICE. de la Universidad de Barcelona.

BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M.T. (coord.), (1990): **La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad**. Barcelona, P.P.U.

BARTOLOMÉ, M. (1986a): **Investigación acción: Libro homenaje al Dr. Fernández Huerta**. Madrid, CSIC.

BARTOLOMÉ, M. (1986b): "La investigación cooperativa". **Educar**. nº 10. pp.51-78. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

BARTOLOMÉ, M. (1988): "Nuevas tendencias en los diseños de investigación". En Dendaluce I. (coord.), y otros: **Aspectos metodológicos de la investigación educativa**. pp. 102-121. Madrid, Narcea.

BARTOLOMÉ, M. (1991): **Elaboración y análisis de datos cualitativos aplicados a la investigación - acción**. (documento policopiado). Barcelona, Universidad de Barcelona.

BAUCH, A. (1984): "The impat of teacher instructional belief o f their teaching: implications for research and practique". Trabajo presentado a la **Convención Anual d la AERA**. Nueva Orleans..

BAWDEN, N.R, BURKE, G. y DUFFY, G. (1979): "Teacher conceptions of reading and their influence on instruction". En **Researchs Series**. nº. 47. East Lansing. Institute for Research on Teaching. Michigan State University.

BECHER, R. y ADE, W. (1982): "The relationship of field placement characteristics and students' potential field performance abilities to clinical experience performance ratings". **Journal of Teacher Education**, 33 (2), 24-30.

BECKER, H. (1958): "Problems of inference and proof participant observation". **American Sociological Review**, vol. 28, diciembre.

BEILLEROT, J. (1976): "La formations des maîtres ou la discorde du ministre et de la secretaire, Liaisons pedagogiques". **SGEN**, nº. 3, juin-juillet.

BEILLEROT, J. (1982): **La société pédagogique: action pédagogique et control social**. París, P.U.F.

BELBENOIT, G. (1976): **Innovation dans la formation en cours de service des enseignants**. París, OCEDE. CERI.

BELL, A. (1989): "Relación entre teoría y práctica en la preparación inicial del profesorado". **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, nº 5, pp. 137-147.

BELL, A. (1991): "Relación entre teoría y práctica en la preparación inicial del profesorado". En Caballero, A. y Guardia, S. (dirs.). **Simposio internacional sobre homologación de títulos de profesor de Educación Básica en los países de Comunidades Europeas**. pp. 137-146. Madrid, Publicaciones Pablo Montesino.

BEN-PERETZ, M. (1988): "Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado". En Villar, L.M. (ed). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. pp. 239-258. Alcoy, Marfil.

BENAVENTOLTRA, J. A. (1976): "La figura del tutor en EGB". Comunicación presentada en el VI Congreso Nacional de Pedagogía. En A. Lázaro y J. Asensi. **Manual de Orientación Escolar y tutoría**. Madrid: Narcea.

BENEJAN, P. (1968): "La formación inicial del profesorado". En Benejan, P. **La calidad de los centros educativos**. pp. 537-532. Alicante, Sociedad Española de Pedagogía.

BENEJAN, P. (1987): "Modelos de prácticas en la formación del profesorado". En **La formación práctica de los profesores**. Actas del Simposium sobre Prácticas Escolares. Poio, Pontevedra.

BERBAUM, J. (1973): **Former les professeurs**. (Tesis Doctoral): París, Université Lille III.

BERLAK, A. & BERLAK, H. (1981): **Dilemmas of schooling: Teaching and social change**. Neuw York, Mwthuen.

BERLINER, D. & KOEHLER, V. (1983): "Introduction research on teachin. **Elementary School Journal**. nº. especial, 38 (4), pp. 261-263.

BERLINER, D. (1976): "Impediments to the study of teachers effectiveness". **Journal of teahers education**. nº 27 (1), pp. 5-13.

BEST, J. W. (1965): **Como investigar en educación**. Madrid, Morata.

BEYER, L. E. y ZEICHNER, K. (1990): "La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción". En Popkewitz, Th. S. (ed.). **Formación del profesorado. Tradición, teoría y practica**. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

BIERSCHENK, B. (1975): **Los cambios perceptivos, evaluativos y conductuales**

mediante la autoconfrontación con la imagen externa. París, UNESCO. Madrid, INCIE.

BISQUERRA, R. (1987): **Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS-X.** BARCELONA, P.P.U.

BISQUERRA, R. (1989a): **Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD.** Barcelona, P.P.U.

BISQUERRA, R. (1989b): **Métodos de investigación educativa. Guía práctica.** Barcelona, Ceac.

BLACKBURN, K. (1978): **La función tutorial.** Madrid: Narcea.

BLANCO, R. y BAZ, F. (1992): **El proyecto curricular de etapa. Criterios y estrategias para su elaboración.** Madrid: CECE-ITE.

BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONNAT, J. y TROGNON, A. (1989): **Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos, observación, entrevista, cuestionario.** Madrid: Narcea.

BLAZQUEZ, F. (1991): "La investigación acción. Métodos y técnicas de investigación cualitativa". En Saenz, O. (dir.): **Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción.** pp. 75-100. Alcoy, Marfil.

BOBBIT, F. (1918): **The curriculum.** Boston, Houghton.

BOND, T. (1993): **Standards and Ethics for counselling in action.** London, Sage.

BORICH, G. (1979): "Implications for developing teacher competencies from process-product research". **Journal of Teacher Education.** Vol. 30. nº. Pag. 76-86.

BORKO, H. (1978): "An examination of some factors contributing to teachers preinstructional classroom organization and management decisions". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association; march 1978. Toronto, Ontario.

BORKO, H. Y CADWELL, J. (1982); "Individual differences in teachers decision strategies: An Investigation of classroom organization and management decisions. **Journal of Educational Psychology.** 74. (4). pp. 598-610.

BORKO, H. y SHAVELSON, R.J. (1988): "Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. En Villar, L.M. (ed.): **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.** pp. 259-276. Alcoy, Marfil.

BOUND, D. J. Y WALKER, D. (1991): **Experience and learning: Reflection at work.** Deakin University, Australia.

BOURDIE, P. (1972): **Esquisses d'une théorie de la pratique.** Geneve-París, Droz.

BOWMAN, N. (1979): College supervision of student teaching: A time to reconsider". **Journal of Teacher Education.** 30, (3), 29-30.

BREUSE, E. (1986): "Formación de los docentes centrada en la persona". Abraham, A. (ed.): **El enseñante es también una persona.** pp. 180-190. Barcelona. Gedisa.

BRIONES, I. (Comp.) (1990): **Lecciones para la formación inicial del Profesorado.**

Madrid: ICE Universidad Autónoma de Madrid.

BROECKEMANS, J. (1984): "An attempt to study the process of learning to teach from an integrative view point". En Halkes, R. y Olson, J.K. (eds.): **Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education**. Lisse, Swets and Zeitlinger, pp. 210 a 219.

BRONFERBRENNER, U. (1979): **The ecology of human development**. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

BROPHY, J. E. (1980): "Recent research on teaching". Paper presented at **The inst. of Research on Teaching**. Michigan University.

BROPHY, J. E. y ROHRKEMPER, M.M. (1981): "The influence of problem ownership on teachers' perceptions of an strategies for coping with problem students". **Journal of Educational Psychology**. 73. pp. 295-311.

BROWN, G. (1979): **La microenseñanza**. Madrid, Anaya.

BROWN, R. (1985): "Supervising evaluation practicum and intern student: a development model." **Education Evaluation and policy analysis**. 7,2, 161-167.

BRUNER, J. S. (1967): "Going beyond the information given". En Bulber, H. y otros. (ed.): **Contemporary approaches to cognition**. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

BUSHER, H. (1989): "Making sense of reality: A case study of one teacher reflecting on her practice". En Lomax, P.: **The management of change**. Bere Dialogues. nº. 1. pp. 147-175.

BUTT, R.L. (1985): "Arguments for using biography in understanding teacher than-

king". En Halkey, R. y Olson, J.K. (eds.). **Teacher thinking**. Swets and Zeitlinger, B.V. Holland, Heireg.

BUTTON, L. (1978): **Acción tutorial con grupos**. Madrid: Anaya.

CABALLERO, A., CRESPO, J. y HERNÁNDEZ, Mª L. (1982): "El equipo orientador". **Revista de Educación**. 270, 67-82.

CABALLERO, A. (1978): "Funciones del psicólogo escolar en el equipo orientador de un centro de EGB". **Bordón**, 222, 123-133.

CABALLERO, A. y GUARDIA, S. (Dir.). (1991): **Simposio internacional sobre homologación de títulos de profesor de Educación Básica en los países de las Comunidades Europeas**. Madrid, Publicaciones Pablo Montesino.

CABALLERO, A. y HERNÁNDEZ-PIZARRO, M.L. (1991): "La construcción del conocimiento práctico". **Apuntes de Educación**. nº. 43, octubre-diciembre 1991. pp. 6-8. Madrid, Anaya.

CABALLERO, A. y otros (1981): "Utilización del CCTV para el perfeccionamiento de las prácticas docentes de los alumnos de magisterio". Ponencia. **Primer Encuentro Nacional de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB**. Málaga 14 al 18 de Diciembre. Málaga, Ministerio de Educación y Ciencia e Instituto de Ciencias de la Educación de la U. de Málaga.

CALDERHEAD, J. (1991c): **The nature and growth of knowledge in student teaching**. Paper presented at the AERA. Chicago, April.

CALDERHEAD, J. (1983): "Research into teachers' cognitions: exploring the nature of classroom practice". Paper presented

at **The American Educational Research Association Conference**. Montreal.

CALDERHEAD, J. (1986): "La mejora de la práctica de clase: aplicaciones de la investigación sobre toma de decisiones en la formación del profesorado". En Villar Angulo, L. M. (ed.). **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones**. pp. 21-40. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

CALDERHEAD, J. (ed.), (1987): **Exploring teachers' thinking**. London, Cassell.

CALDERHEAD, J. (1988a): "The development of knowledge structures in learning to teach". En Calderhead, J. (ed). **Teachers' Professional Learning**. London, Palmer Press. pp. 51-64.

CALDERHEAD, J. (1988b): "Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores". En Villar, L.M. (ed.): **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. pp. 21-38. Alcoy, Marfil.

CALDERHEAD, J. (1988c): **Teachers' professional learning**. London, The Falmer Press.

CALDERHEAD, J. (1989): "Reflective teaching and teacher education". **Teaching and teacher education**. 5 (1). pp. 43-51.

CALDERHEAD, J. (1991a): "The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers". Keynote addresses at **The Fifth Conference of the International Study Association on Teacher Thinking**. September 1991. Surrey. England, University of Surrey. Guilford.

CALDERHEAD, J. (1991b): "Dilemmas in developing reflective teaching". En VV.AA. (1991): **Pensamiento del profesor y**

desarrollo profesional. Ponencias y Comunicaciones al III. Congreso Sobre el Pensamiento y el Desarrollo Profesional, 26 a 28 de marzo. Ponencias, pp.1-15. Sevilla, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. (Grupo de Investigación Didáctica).

CALDERHEAD, J. y GATES, P. (1993). **Conceptualizing reflection in teacher development**. London, The Falmer Press.

CALDERHEAD, J. & ROBSON, M. (1988): "Images of teaching and learning: student teacher' early conceptions of practice". Paper presented at the **Annual Conference of the British Educational Research Association**.

CAMPBELL, D.T. y STANLEY, J.C. (1963): "Experimental and cuasi- experimental designs for research on teaching" En Gage, N.L. (ed.): **Handbook of Research of Teaching**. pp. 171-246. Chicago, Rand McNally y Company.

CAMPBELL, D.T. y STANLEY, J. (1978): **Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social**. Buenos Aires, Amorrortu Editores. Traducción castellana del original (1966): **Experimental and quasi experimental designs for research**.

CAMPBELL, D.T. y STANLEY, J. (1980): **Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social**. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

CAMPBELL, D.T. (1963): "From description to experimentation: interpreting needs as quasi-experiments". En Harris, C.W.: **Problems in measuring change**. Madison, University of Wisconsin.

CAMPBELL, D.T. (1988): "Collaboration and contradiction in a research and staff deve-

lopment projet". **Teacher College Record**. 90 (1). pp. 99-101.

CALDERHEAD, J. y GATES, P. (1993). **Conceptualizing reflection in teacher development**. London, The Falmer Press.

CALDERHEAD, J. & ROBSON, M. (1988): "Images of teaching and learning: student teacher' early conceptions of practice". Paper presented at the **Annual Conference of the British Educational Research Association**.

CAÑAL, P. (1988): "Un marco curricular en el modelo sistémico investigativo". En Porlam, R. E., García, J.E., y Cañal, P. (COMP.) **Constructivismo y enseñanza de las ciencias**. Sevilla, Diada Editoras.

CAÑAS CALLES, A. (1990): "La orientación y tutoría en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza y en el Libro Blanco para la Reforma Educativa". En AEOEP: **La Reforma Educativa: Un reto para la Orientación**. V. Jornadas Nacionales de Orientación Educativa. Valencia. Valencia: 221-227.0. New Yor, Macmillan.

CARBALLO, R. (1985): **Modelos de Evaluación en educación**. Tesis Doctoral. Madrid. Universidad Complutense.

CARBONELL, J. (1987): "La formación inicial del profesorado en España: Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa". Revista de Educación. nº. 284. pp.39-52.

CARIDE, J.A. (1989): "De la evaluación de necesidades a la evaluación de programas sociales en el desarrollo comunitario". Ponencia inédita.

CARR, W. (1980): "The coap between theory and practice". *Journal of Further and High Education*. Vol. IV. nº. 1. pp. 60-69.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1986): **Becoming critical: Knowing through action research**. Australia, Deakin University.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado**. Barcelona, Martinez Roca.

CARTER, K. (1990): "Teachers' knowledge and learning to teach". En Houston R. (eds). **Handbook of Research on Teacher Education**. pp. 291-31

CASTILLO, S. y CAMPOO, M^a. E. del (1991). "El profesor tutor, orientador, evaluación de un curso de formación". En AEOEP: **La orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral**.

CASTILLEJO, J. L. (1976): **Nuevas perspectivas en las Ciencias de la Educación**. Madrid, Anaya.

CIDE (1987): **Investigaciones educativas CIDE-INCIEs, 1982-1986**. Madrid, CIDE.

CISCAR, C. (1992): **Organización escolar y acción directiva**. Madrid. Narcea.

CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M. (1984): "Teachers' personal practical knowledge". En Halkes R. and Olson, J.K. (eds): **Teacher thinking: a new perspective on education**. Lise, Netherlands: Swets and Zeitlinger.

CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M. (1988): "Conocimiento práctico personal de los profesores". En Villar, L. (ed): **Conocimientos, creencias y teorías de los profesores**. pp. 39-62. Alcoy, Marfil.

CLARK, C. M. (1978): **Choice of a model for research on teacher thinking**. Research serie nu. 2o. East Lansing. The Institute for Rechearch on Teaching. Michigan State University.

- CLARK, C. M. (1984): "Research on teaching and the content of teacher education programs: an optimistic view. East Lansing". **Institute for Research on teaching, occasional paper**. nº. 75.
- CLARK, C. M. (1985): "Ten years of conceptual development on reading of teacher thinking". Paper presented at **ISATT'S 1985 Conference; May 28-31**. Tilburg University.
- CLARK, C. M. (1986a): **Cases of teaching and learning** East Lansing. Michigan State University
- CLARK, C. M. (1986b): "Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking". Paper presented to the **International Study Association on Teacher Thinking**. Leven.
- CLARK, C. M. (1991): "Educating the good teachers". Paper presented at **The Fifth Conference of the International Study Association on Teacher Thinking**. September 1991. Guilford-Surrey. England, University of Surrey.
- CLARK, C.M. & ELMORE, J. (1979): "Teacher planning in the first weeks of school". En **Research Series**. nº. 56. East Lansing MI: Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- CLARK, C.M. & LAMPERT, M. (1985): "What knowledge is of most worth to teacher?. Insights from studies of teacher thinking". Paper presented at **The annual meeting of the A.E.R.A.**, Chicago.
- CLARK, C.M. & PETERSON, P.L. (1986): "Teacher's thoughts processes". En Wittrock, M.C. (eds): **Handbook of Research on Teaching**. pp. 255-296. New York, McMillan.
- CLARK, C. M. & YINGER, R. (1979a): "Teacher thinking". En Peterson, P. and Walberg, H.G. (eds.): **Research on teaching. Concepts Findings, and Implications**.
- CLARK, C. M. & YINGER, R. (1979b): "Three studies of teacher planning". **Research Series**. nº. 55. East Lansing MI.: Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- CLARK, C. M. & YINGER, R. (1980): "The hidden world of teaching: Implications of research on teacher planning, East Lansing". **Research Series**. nº 77. Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- CLAUX, R. y LEMAY, P. (1991): **La recherche-action: Fondements, pratique et formation. L'actualité de Kurt Lewin**. Conference dans 59e Congrès de L'ACFAS. Université de Sherbrooke.
- CLIFT, R.; HOUSTON, W.R. & PUGACH, M. (1990): **Encouraging reflective practice: An examination of issues and examples**. New York, Teacher College Press.
- COCHRAN, W.G. y COX, G.M. (1981): **Diseños experimentales**. México, Trillas.
- COHEN, L. & MANION, L. (1985): **Research methods in education**. Kent, Beckenham, Croom Helm. (Versión cast. 1990:) **Métodos de investigación educativa**. Madrid, La Muralla.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): **Métodos de investigación educativa**. Madrid, La Muralla.
- COHN, M. y GELLMAN, V. (1988): "Supervision : A developmental approach for fostering inquiry in preservice teacher education". En **Journal of Teacher Education**. Abri-Mayo. 1988.

COLÁS, P. (1992): "Evaluación de programas en el estudio de cuestiones educativas". **Cuestiones Pedagógicas**, nº. 4-5., pp. 79-91.

COLÁS, P. y REBOLLO, M. A. (1993): **Evaluación de programas. Una guía práctica**. Sevilla, Editorial Kronos.

COLECCION DE DECRETOS DE INSTRUCCION PUBLICA (1915): Madrid, Imprenta Tello.

COLECCIÓN LEGISLATIVA DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA ((1856). Madrid, Imprenta Nacional.

COLECCIÓN DE REALES DECRETOS, ORDENES Y REGLAMENTOS (1850): Relativos a la Instrucción Primaria, Elemental y Superior. Madrid, Imprenta Viuda de Perinat.

COLECCIÓN DE REALES DECRETOS Y ORDENES MINISTERIALES (1896): Relativas a la Instrucción Pública.

COLL, C. (1988): **Conocimiento psicológico y práctica educativa**. Barcelona, Barcanova.

COLL, C. (1991): "Algunos problemas planteados por la metodología observacional: Niveles de descripción e instrumentos de validación". **Anuario de Psicología**, 24 (1). pp. 111-131.

COMBS, A. Y OTROS. (1979): **Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico**. Madrid. EMESA.

CONE, R. (1978): "Teachers decisions manayings student behavior: a laboratory simulation of interactive decision by teachers". Paper presented at **the annual meeting of the American Educational Research Association**. Toronto, Ontario

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS (1858): **Diario de sesiones Legislatura de 1857**. Tomo I.

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS (1869): **Diario de Sesiones. Legislatura 1867-68**. Tomo I.

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS (1874): **Diario de Sesiones**. Tomo I. Madrid, García, J. A. (edit).

CONNELLY, F.M. & BEN-PERETZ, M. (1982): "Teachers research and curriculum development". En Leithwood, K.A. **Studies in curriculum decisión making**. pp. 199-210. Ontario. Canada, OISE Press.

CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J. (1985a): "Personal practical Knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning". En Eisner, E. (ed). **Learning and teaching the ways of knowing**. pp. 174-198. Chicago University of Chicago Press.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1989): "La orientación una práctica en la tutoría". **Programa de Apoyo a Claustros**. Madrid: Dirección General de Educación.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1989): **Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Título: Diplomado en Educación Infantil y Primaria**. (Observaciones y sugerencias de caracter general formuladas durante el período de información y debate público). Madrid, Consejo de Universidades.

CONTRERAS, J. (1985): "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor?. Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado". **Revista de Educación**, nº 277. pp. 5-28.

CONTRERAS, J. (1987): "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza". **Revista de Educación**. nº 282. pp. 203-235.

COOK, T. D. y CAMPBELL, D.T. (1979): **Quasi-experimentation. Desing and analysis issues for field settings**. Chicago, Rand Mc Mally.

COOK, T. D. y REICHARDT, CH.S. (ed.), (1986): **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid, Morata.

COONEY, T. J. (1984): "Research on teaching and the professional life of teachers: the important of metaphors". Paper presented at **The Fifth International Congress on Mathematical Education**. Adelaida.

COSSIO, M. B. (1929): "Las Prácticas de Enseñanza en las Escuelas Normales". En M. B. Cossio. Madrid.

CROCKER, R. K. (1983): "Los paradigmas funcionales de los profesores". **Revista de Innovación e Investigación Educativa**. nº. 1. pp. 53-64.

CRONBACH, L. (1980): **Towards reform of program evaluation**. San Francisco.

CUADRAS, M. (1981): **Métodos de análisis multivariable**. Barcelona, Eunibar.

CUADRAS, M. (1988): **Fundamentos de estadística: aplicación a las ciencias humanas**. Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias. DANIELS, M. H. y otros (1981): "A meta-model for evaluating counseling programs". **Personnel and Guidance Journal**, 59, 578-582.

DAVIS, J. A. (1975): **Análisis elemental de encuestas**. México, Trillas.

DENDALUCE, I. (coord.), (1988a): **Aspectos metodológicos de la investigación educativa**. Madrid, Narcea.

DENDALUCE, I. (1988b): "Una reflexión metodológica sobre la investigación educativa". En Dendaluce, I. y otros: **Aspectos metodológicos de la investigación educativa**. pp. 22-28. Madrid, Narcea.

DEWEY, J. (1904): "The relation of theory to practice in education". In Mc Murray, C. A. (ed). **Third Yearbook of of the National Society for Studi o Education**. pp.9 y ss. Chicago, University of Chicago Press.

DEWEY, J. (1933): **How we thinnk**. Boston, Head & Co.

DEWEY, J. (1938): **Experience and education**. New York, Collier Book.

DEWEY, J. (1965): "The relation of theory to practice in education". In Borrowman, M. L. (ed.). **Teacher education in America: A documentary History**. pp. 140-171. New York, Teacher College Press, Columbia University. (Original Whork Published, 1904).

DEWEY, J. (1972): **Jhon Dewey on education: Selected writings**. Archanbault, R.D. (comp.). Chicago , University Chicago Press.

DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1971): "La orientación y su significado en el marco de una educación personalizada". **Bordón**, 179-180, 117-143.

DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1972): "La evaluación en relación con la orientación escolar". En S.E.P. **Reforma cualitativa de la Educación**. V Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid: 541-558.

DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1975): "La orientación del estudiante". **Bordón**, 209, 303-318.

DÍAZ ALLUE, M. T. (1976a): "Técnicas tutoriales de observación". **Vida Escolar**. Dirección General de Enseñanza Primaria. Madrid. MEC. Servicio de Publicaciones.

DÍAZ ALLUE, M. T. (1976b): "La orientación y su significado en el marco de una orientación personalizada". **Bordón**, 179-180, 117-143.

DÍAZ ALLUE, M. T. (1976c): "Técnicas tutoriales de observación". **Vida Escolar**, 183-184, 103-110.

DÍAZ ALLUE, M. T. (1989): **La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante**. Madrid: Narcea.

DÍAZ ALLUE, M. T. (1990a): "La Orientación en los planes de estudio de Pedagogía". **Revista Complutense de Educación**, 1, 3, 401-124.

DÍAZ ALLUE, M. T. (1990b): "Orientación y tutoría en la reforma del sistema educativo". En: **Orientación y Tutoría**. Madrid: CEVE, 3-21.

DOCKRELL, W. W. (1983): "La contribución de la investigación al conocimiento y a la práctica". En W.W. Dockrell y D. Hamilton (eds): **Nuevas reflexiones sobre investigación educativa**. pp.20-33. Madrid, Narcea.

DOCKRELL, W. W. y HAMILTON, D. (eds.), (1983): **Nuevas reflexiones sobre investigación educativa**. Madrid, Narcea. (Traducción del original **Rethinking educational research**. 1980).

DOWIE, J. and ELSTEIN, A. (ed.) (1988): **Professional Judgment: a recycler in clinical decision Making**. Cambridge

DOYLE, W. (1977): "Paradigms of research on teacher effectiveness". **Review of Research in Education**, 15. pp. 163-198.

DOYLE, W. (1979): "Making managerial decisions in classroom". En D.L. Duke. (ed.): **Classroom management**. Chicago. Illinois. The University of Chicago Press.

DOYLE, W. (1985): "La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado". **Revista de Educación**. nº. 277. pp. 29-42.

DOYLE, W. (1990): "Themes in teacher education research.". **Handbook of Research on Teacher Education**. London. McMillan Publishing Co.

DOYLE, W. (1992a): "Themes in teacher education Research. En **Handbook of Research on Teacher Education**. London. Mac Millan publisher.

DOYLE, W. (1992b): "Curriculum and Pedagogy". En Jackson, Ph. (ed.) **Handbook of Research on Curriculum**. New York, Mac Millan Publishing Company. pp. 486-516.

DOYLE, W. y PONDER, T. (1977): "The practicality of teacher decision-making". **Interchange**. 8. 1-2.

DRIVER, R.; GÜEGL, E. y TIBERGHIEN, A. (1988): **Ideas científicas en la investigación y la acción**. Madrid, Morata - MEC.

DRYDEN, W. y FELTHAM, C. (1994): **Developing counsellor training**. London, Sage.

DRYDEN, W. y SPURLING, L. (eds.) (1991): **Training and supervision of counselling in action**. London, Sage.

- DUFFY G. (1977): "A study of teacher conceptions of reading". Papel presentado al **Congreso Nacional sobre Lectura**. Nueva Orleans.
- DUNKIN , M. & BIDDLE, B. (1974): **The estudy of teaching**. Nueva York, Holt Rinehart y Winston.
- DURKHEIM, E. (1938) **The rules of sociological method**. Glencoe, I.L: Free Press.
- DUTTON, W. (1982): "Attitud and ansiety clinique of elementary school student teacher". **Journal Educational Research**, 55, 380-382.
- EISNER, E. (1981): "On the differences between scientific and artistic approaches to cualitative research". **Educational Research**. nº. 10. pp. 5-9.
- ELAM, S. (1973): "La formation des enseignants fondeé sur les resultats". En **Organisation des Nations Unies pour l'education, la science et la culture**. UNESCO, 10 al 21 de Septiembre.
- ELBAZ, F. (1981): "The teacher's practical knowledge. Report of a case study. **Curriculum Inquiry**. nº. 11. pp. 43-71
- ELBAZ, F. (1983): **Teacher thinking: a study of practical knowledge**. London, Croomhelm.
- ELBAZ, F. (1988): "Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores". En Villar, L.M. (ed.): **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. pp. 87-96. Alcoy, Marfil.
- ELLIOT, J. (1976): **Developing hypotesis about classrooms from tachers' practical construct**. Grand Forks. North Dakota Study Group.
- ELLIOT, J. (1978a): "Métodos y técnicas de investigación en la escuela". Dossier. (Traducción de What is action-research in the school). **Journal of curriculum Studie**. 10 (4). Málaga, Seminario de Formación del Profesorado.
- ELLIOT, J. (1978b): "Classroom Research: Sciencie or commonsense?". En McAleese, R. & Hamilton, D. (Eds.): **Understanding classroom life**. Cap. II. Winsor Nfer. Incluido en Elliot, J.(1990): **La investigación-acción en educación**. pp. 27-38. Madrid, Morata.
- ELLIOT, J. (1979): **La investigación en la acción**. Madrid, Morata.
- ELLIOT, J. (1980): "Implications of classroomresearch for profesional development". En Hoyle E.(Ed.): **Profesional Development of Teacher**. pp. 308-324. Londres, Kogan.
- ELLIOT, J. (1981): **Action research: Framework for self evaluation in school**. Cambridge, Cambridge Institute of Education.
- ELLIOT, J. (1983): "Self evaluation, profesional development and accountability". En Galton, M. y Moon, R.(Eds.): **Changing Schools... Changing Curriculum**. Cap. 15. Londres, Harper & Row. (Trad. cast.), (1986): "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad". En Galton, M y Moon, R. (eds.): **Cambiar la escuela cambiar el curriculum**. pp. 237-259. Barcelona, Martínez Roca.
- ELLIOT, J. (1984): "Mejora de la calidaad de la enseñanza por medio de la investigación en la acción". **Métodos de investigación- acción en las escuelas**. pp. 27-35. Malaga, Seminario de Formación del Profesorado.
- ELLIOT, J. (1985): "Facilitating Action-research in schools: Some dilemmas". En R. Burguesses (Ed.): **Field Methodos in the**

study of education. Londres, Falmer Press. Incluido en Elliot, J. (1990): **La investigación - acción en educación.** pp. 27-38. Madrid, Morata.

ELLIOT, J. (1986a): **Investigación-acción en el aula.** Valencia, Generalitat Valenciana.

ELLIOT, J. (1986b): **Teachers as researchers: Implications for supervision and teacher education.** Nueva Orleans, American, Education Research Association.

ELLIOT, J. (1987): "Teachers as researchers". En M. Dunking, (ed). **International encyclopedia of teaching and teacher education.** pp. 162-174. London, Pergamon.

ELLIOT, J. (1988a): "Action research: Normas para la autoevaluación en los colegios". En **Investigación en el Aula.** pp. 21-48. Valencia, Genralitat Valenciana.

ELLIOT, J. (1990a): "Education in the Shadow of the Education Reform Act. The Laurence Stenhouse Memorial Lecture". Conferencia pronunciada en la Annual Conference of the Britis Educational Research Association: Universidad de East Anglia, septiembre (1988). En Elliot, J. (1990): **La investigación-acción en educación.** pp. 283-304. Madrid, Morata.

ELLIOT, J. (1990b): **La investigación - acción en educación.** Madrid, Morata.

ELLIOT, J. (1991a): **Action Research for Educational Echange.** Milton Keynes, Open University Press.

ELLIOT, J. (1991b): "Actuación profesional y formación del profesorado". **Cuadernos de Pedagogía.** nº. 191. pp. 76-80.

ERAUT, M. (1994): **Developing Professional Knowledge and Competence.** London. The Falmer Press.

ERAUT, M. COLE, G. (1983): "Asssesment of competence in the profession". **R. R. Report.** 14. Sheffield, Employment Department, Methods Strategy Unit.

ERDAS, E. (1987): "Enseñanza, investigación y formación del profesorado". **Revista de Educación.** nº. 284. pp. 159-198.

ERICKSON, F. (1986): "Qualitative Methods in Reearch on Teaching". En **Handbook of Research on Teaching.** 3ª edición. M.C. Wittrock (editor): Mac Millan Publics hing company. New York.

ERICKSON, G.L. (1987): "Constructivist epistemology and the professional development of teacher". Paper presented to the **Annual meeting of the A.E.R.A.** Washington.

ERICKSON, F. (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En Mc. Wittrock (ed.): **La investigación en la enseñanza.** Vol. II. pp. 195 a 295. Barcelona, Paidos - Mec.

ESCOTET, A.M. (1980): **Diseño multivariado en psicología y educación.** Barcelona, CEAC.

ESCOBAR, Mª C. (1994): **Proyecto Docente. area de conocimiento MIDE.** Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Madrid, autora (Policopiado).

ESCUDERO, J. M. (1986): "Innovación e investigación educativa". **Revista de Innovación e Investigación Educativa.** nº. 1. pp. 5-44.

ESCUDERO, J. M. (1987): "La investigación acción en el panorama actual de la investigación educativa: Algunas tendencias". **Revista de innovación e Investigación Educativa.** nº. 3. pp. 5-40.

ESCUADERO, J. M. (1990): "Tendencias actuales en la investigación educativa". *Curriculum*. nº. 2. pp. 3-25.

ESCUADERO, J. M. y LÓPEZ YAÑEZ, J. (1991): **Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio**. Grupo de Investigación Didáctica. Sevilla. Arquetipo Ediciones.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MAESTROS DE MADRID (1903): "Prácticas de Enseñanza para los alumnos de enseñanza oficial". *Magisterio Español*, nº. 2741, 5 de Dic. de 1903. p. 794. Madrid, Editorial Magisterio Español.

ESCUELA U. MARÍA DÍAZ JIMENEZ. (1971): **Plan general para el desarrollo de las prácticas. (Plan Experimental 1971)**. Departamento de didáctica y Organización Escolar. Universidad Complutense. Madrid, Doc. policopiado.

ESPINAR BELLÓN, A. (1989): **Manual técnico del tutor. (Rendimiento escolar y tutoría (Ciclo superior EGB, BUP, COU y FP))**. Málaga, Agora.

ESTEBARANZ, A. (1994): **Didáctica e innovación curricular**. Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

ETXEBARRÍA, J. y OTROS. (1995): **Análisis de datos y textos**. Madrid, Rama.

EVERTSON, C. M. & GREEN, J. L. (1986): "Observation as Inquiry and Method". En **Handbook of Research on Teaching**. 3ª edición. M.C. Wittrock (editor): Mac Millan Publics Hing Company. New York. (tra. cast.) (1989): "La observación como indagación y método. En M.C. Wittrock: **La investigación en la enseñanza : Métodos cualitativos de observación**. Vol. II. pp. 302-405. Barcelona, Paidós.

FACULTAD DE EDUCACION. CENTRO DE FORMACION DEL PROFESORADO. (1995): **Formación de Maestros de Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje. Documento de Planificación General del Prácticum**. (Documento Policopiado 22 pp.). Madrid, Servicio de Publicaciones de la Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

FAUQUET, M y STRASFORGE, S. (1975): **Lo audiovisual al servicio de los profesores**. Madrid, Anaya. Traducción castellana del original (1972): **L'audio visuel au service de la formation des enseignants**. Le C.F. de T.V. París Delagrave.

FAUQUET, M. (Dir.). (1983): "La viedo formation des formateurs d'enseignants. Bruxelles, ATEE.

FEIMAN NEMSER, S. (1990): "Teca her preparation: structural and conceptual alternative". En *Handbook of Research on teaching, Research series*. nº96.

FEIMAN NEMSER, S. y BUCHMAN, M. (1988): "Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado". En Villar, L.M. (ed). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. pp. 301-314. Alcoy, Marfil.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988): **La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica**. Madrid, Escuela Española.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1991): "Zona de desarrollo próximo en la investigación sobre el pensamiento del docente: El desafío de su aplicación a la formación del profesorado". Comunicación al III. Congreso Sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo

Profesional, 26 a 28 de junio. En VV. AA. (1991): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. p.78. Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación (Grupo de Investigación Didáctica).

FERNÁNDEZ TORRES, P. (1991): **La función tutorial**. Madrid: Castalia/MEC.

FERRY, G. (1983): **Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique**. París. Bordas.

FESSLER, R. y BURQUE, P. J. (1983): "An essential in developing profesional.". Growth Programs. **Nasssp Bulletin** , March. 83. Madison University.

FIRESTONE, W. A. (1992): **Redesigning teaching: professionalism or bureaucracy?**. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

FLANDERS, N. (1970): **Analyzing teaching behaviour**. Reading M.A.: Addison-Wesley. (Trad. Cast.) (1977): **Análisis de la interacción didáctica**. Madrid, Anaya.

FLODEN, R. Y FEIMAN, S. (1981) : "Should teachers be taught to be rational?" **East Lansing Institute for Research on teaching, Research Series**. nº 96.

FORNER, A. (1991): "Investigación y maestros". **Cuadernos de Pedagogía**. nº. 195. pp. 80-81.

FORNER, A. (1992): **Proyecto docente de Métodos de Investigación en la formación del profesorado**. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona. Barcelona, autor (policopiado).

FOX, D. J. (1981): **El proceso de investigación en educación**. Pamplona, Eunsal.

FULLER, F. y BOWN, O. (1975): "Becoming a teacher". In Ryan, K. (ed.). **Teacher Education (Seventy-fourth year book of the National Society for the Study of Education)** ,25-52. Chicago: University of Chicago Press.

GAETA, P. (1975): **La dinámica de la entrevista en la función del tutor**. Madrid: INCIE.

GAGE, N. L. (1963): "Paradigmas for research on teaching". En **Handbook of research on teaching**. Rand Mc Mally & Company.

GAGE, N. L. (1979): **The Scientific basis of the arts of teaching**. Teacher College Press. New York Columbia University.

GAGNÉ, E. (1991): **La Psicología Cognitiva del aprendizaje escolar**. Madrid, Visor.

GALUZZO, G. (1984): "A study of student - teacher thinking". Paper presented at **The Annual Meeting of A.E.R.A.** New Orleans.

GALVE MANZANO, J. L. y GARCÍA PÉREZ, E. M. (1992): **La acción tutorial en la enseñanza no universitaria**. (De 3 a 18 años). Madrid: CEPE.

GALLARDO VÁSQUEZ, P. (1990): "Técnicas aplicables en la función tutorial: orientación del profesor-tutor". **Comunidad Educativa**, 179, 25-32.

GARCIA ALVAREZ, J. (1979): **Fichas de experiencias con CCTV. Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.** Madrid, Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.

GARCIA CARRASCO, J. y VILA SÁNCHEZ, A. (1984): "Líneas dominantes de la

investigación en el análisis de la función docente". En Esteve, J.M.: **Profesores en conflicto**. Madrid, Narcea.

GARCIA CARRASCO, J. (1988): "La profesionalización de los profesores". **Revista de Educación**. Nº. 285. pp. 111-123.

GARCÍA CORREA, A. (1977): "La tutoría en la EGB". **Vida Escolar**, 191-192.

GARCÍA, N., CERMEÑO, F. y FERNÁNDEZ, Mª T. (1991): **La tutoría en las Enseñanzas Medias**. Madrid: ICCE.

GARCÍA GÓMEZ, A. (1977): "La tutoría en educación general básica". **Vida Escolar**, 191-192, 9-12.

GARCÍA HOZ, V. (1970): **Educación personalizada**. Madrid, CSIC.

GARCÍA HOZ, V. (1980): "Investigadores y profesores. Investigación formativa". En **La investigación pedagógica y la formación de profesores**. VII Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid, Sociedad Española de Pedagogía. GARCÍA HOZ, V. Y PEREZ JUSTE, R. (1984): **La investigación del profesor en el aula**. Madrid, Escuela Española.

GARCÍA HOZ, V. (1981): (cop.) **El profesor: Formación y perfeccionamiento**. Madrid, Escuela Española.

GARCÍA HOZ, V. y PÉREZ JUSTE, R. (1989): **La investigación del profesor en el aula**. Madrid: Escuela Española.

GARCÍA JIMENEZ, E. (1988a): "Las teorías implícitas sobre evaluación en el proceso de pensamiento de los profesores". En Villar, L.M. (ed). **Conocimiento, creencias**

y teorías de los profesores. pp. 97-120. Alcoy, Marfil.

GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1988b): **Pensamiento de los profesores acerca de la evaluación de la enseñanza**. Tesis Doctoral. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

GARCÍA JIMÉNEZ, E. y PORLAN, R. (1990): "Cambio escolar y desarrollo profesional: Un enfoque basado en la investigación en la escuela". **Investigación en la Escuela**. nº. 11. pp. 25-37.

GARCÍA JIMÉNEZ, E. y otros ((1994): "Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa". En **RIE**, nº 23. pp. 129-178. Murcia, AIDIPE.

GARCÍA NIETO, N. (1990): **La tutoría: funciones y características**. Madrid: CEVE.

GARCÍA SANCHEZ, M. (1905): **Pedagogía, procedimientos y prácticas de enseñanza**. Salamanca, Francisco Nuñez.

GARCÍA YAGÜE, J. (1955): "Problemática histórico-legislativa de las Escuelas del Magisterio en España". **Revista española de Pedagogía**. nº. 49. Madrid, C.S.I.C.

GARCÍA YAGÜE, J. (1976): "La orientación escolar como aventura pedagógica: antecedentes y problemas". **Vida Escolar**. 183-184, 9-14.

GARCÍA YAGÜE, J. (1987): "Los modelos cuantitativos en investigación y diagnóstico". En García, J. Yagüe y otros: **Diagnóstico pedagógico y técnicas de orientación**. pp. 131-147. Madrid, UNED.

GASTEIZ, V. y JULIÁN, T. R. (1990): "Orientación y tutoría en el ciclo superior de EGB. Centro de orientación pedagógica".

En AEOEP: **La Reforma Educativa: Un reto para la Orientación**. V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa. Valencia: 229-235.

GENARY, MyCERRY, R. (1984): "Microteaching et formatione degli insegnanti". **Rev. Scuola et Citta**. nº. 2.

GENERALITAT VALENCIANA (1988): **Investigación-Acción en el Aula**. Valencia. Servicio de Publicaciones de la Generalitat.

GILLISS, G. (1988): "Schön's reflective practitioner. A model for teachers". En Grimmett, P.P. y Erickson, G. L. **Reflection in teacher education**. pp. 47-55. London, Teachers College Press.

GIMENO, J. (1975): "Hacia un análisis del rol de profesor". **Bordón**. nº. 208. pp. 185-209.

GIMENO, J. (1982a): "Planificación de la investigación educativa y su importancia en la realidad". En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.: **La enseñanza su teoría y su práctica**. Madrid, Akal.

GIMENO, J. (1982b): "La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado". **Revista de Educación**, nº. 269. Enero-Abril. pp. 77-99.

GIMENO, J. (1983): "El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores". **Revista Educación y Sociedad**. nº. 2. pp. 51-73.

GIMENO, J. (1987a): "Formación de los profesores e innovación curricular". **Cuadernos de Pedagogía**. nº 139, pp. 84-89.

GIMENO, J. (1987b): "El curriculum como marco de la experiencia de aprendizaje". En M.E.C. **Reflexión sobre un marco curricular para una escuela renovada** Serie

Documentos. nº. 3. pp. 29-46. Madrid, M.E.C. Dirección General de Renovación Pedagógica.

GIMENO, J. (1987c): "Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del curriculum y de los profesores". **Revista de Educación**. nº. 284. pp. 245-270.

GIMENO, J. (1988): **El curriculum una reflexión sobre la práctica**. Madrid, Morata.

GIMENO, J. (1990): "Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica". **Cuadernos de Pedagogía**. nº. 180. pp. 80-86.

GIMENO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1980): **La formación del profesorado de E.G.B.: Análisis de la situación española**. Madrid, Ministerio de Universidades e Investigación.

GIMENO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1980): **La formación del profesorado de E.G.B.: Análisis de la situación española**. Madrid, Ministerio de Universidades e Investigación.

GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (eds.), (1983): **La enseñanza su teoría y su práctica**. Akal. Madrid.

GISBERT, M. (1991): "La tutoría en el marco de la acción educativa normal". En AEOEP: **La orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral**. VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional (6, 7 y 8 de noviembre). Madrid: 249-256.

GOETZ, J.P. y LE COMPTE, M.D. (1984): **Ethnography an qualitative desing in educational research**. New York, Academic Press. (Trad. cast.) (1988): **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid, Morata.

GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988): "Etnografía y diseño cualitativo". En **Investigación Educativa**. Madrid, Morata.

GONZÁLEZ, J. A. (1978): "El tutor ideal de nuestros alumnos". **Revista de Ciencias de la Educación**. 94. 269-281.

GONZÁLEZ, M. T. (1987): "El papel del profesor en los procesos de cambio educativo". **enseñanza. A.I.D.**, 4-5, pp. 9-29.

GONZÁLEZ SANMAMED, M.y FUENTES, E. (1994): Las prácticas escolares en la formación del profesorado. Análisis y propuestas. Lugo. Series de Publicaciones de la Diputación Provincial.

GONZÁLEZ SIMANCAS, J. L. (1973): **Un modelo teórico de acción tutorial**. Pamplona: EUNSA.

GONZÁLEZ SIMANCAS, J. L. (1979): **Experiencias de acción tutorial**. Pamplona: EUNSA.

GONZÁLEZ SOLER, R. (1980a): "El perfil del profesor eficaz como base para la evaluación de los programas de formación del profesorado: Problemas y perspectivas". En **Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía: Sobre la investigación pedagógica y la formación del profesorado**. Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

GONZÁLEZ SOLER, R. (1980b): **La investigación pedagógica y la formación del profesor**. Comunicación al VII Congreso de Pedagogía. Ponencia "Técnicas en la actualización y formación del profesorado". Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, Instituto San José de Calanz.

GONZÁLEZ SOLER, R. (1988): "Innovación educativa a través de la investigación-

acción". En **Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía**. Alicante, SEP.

GONZÁLEZ SOLER, R. (1991): "El maestro investigador y la utilización del vídeo". **Apuntes de Educación (Nuevas Tecnologías)**. nº 43. octubre-diciembre. pp. 9-11. Madrid, Anaya.

GONZÁLEZ SOLER, R. y DORIO, I. (1990): "Reflexiones sobre la formación inicial del profesorado". **Revista de Investigación Educativa**. 16 (8). pp. 183-187.

GONZÁLEZ SOLER, R. y LATORRE, A. (1987): **El maestro investigador: la investigación en el aula**. Barcelona, Grao.

GONZÁLEZ SUCH, J. M. , JORNET, A. PÉREZ CARBONELL, A. y FERRANDEZ, M.R. (1992): **Factores intervinientes en la valoración del profesor por parte del estudiante**. Valencia, Universitat de Valencia.

GONZÁLEZ CORDERO, J. y FIERRO CUBIELLA, E. (1991): "Tutoría de orientación académica". **Educa**, 26, 18-23.

GOODE, W. J. y HATT, P. K. (1986): **métodos de investigación social**. México, Trillas.

GOODMAN, J. (1987): "Reflexión y formación del profesorado: Estudio de casos y análisis teórico". **Revista Interuniversitaria de formación del profesorado**. nº. 284. pp. 223-245.

GORDON, I. (1970): **El maestro y su función orientadora**. México: Uteha.

GRIFFIN, G., BARNES, S., y OTROS (1983a): "The school in society and the social organization of the school". En Griffin, G. (ed): **Staff development**. pp. 1-12. Chicago, NSSE.

- GRIFFIN, G., BARNES, S., y OTROS (1983b): **Clinical preservice teacher education: Final report of a descriptive study**. Austin: University of Texas. Center for Teacher Education.
- GRIFFITHS, R., McLEND, G. y McINTYRE, D. (1977): **Effects of supervisory strategies in microteaching on students**. Londres, Kogan Page.
- GRIMMETT, P. y ERICSON, G.L. (1988): **Reflection in teacher education**. New York, Teachers College Press.
- GUARDIA, S. (1988): **Efectos del uso del video en la formacion del profesorado de E.G.B.** (Tesis Doctoral). Madrid, Editorial de la U.C.M. Colección Tesis Doctorales.
- GUARDIA, S. (1991): "El vídeo como instrumento de innovación". **Apuntes de Educación (Nuevas Tecnologías)**. nº 43. octubre-diciembre. pp. 3-5. Madrid, Anaya.
- GUERRALÓPEZ, M^aD. (1992): "Elementos definitorios de la orientación escolar y su integración en el perfil competencial educativo del profesor-tutor". **Almimar**, 22, 25-29.
- GUZMÁN, M. de (1973): **Cómo se han formado los maestros. 1871 a 1971. Cien años de disposiciones oficiales**. Madrid, Prima Luce.
- GUZMÁN, M. de (1986): **Vida y muerte de las Escuelas Normales. Historia de la formación del Magisterio Básico**. Barcelona, P.P.U.
- HABERMAS, J. (1974): **Theory and practice**. Londres, Heinemann. (traducción castellana (1987): **Teoría y práctica**. Madrid, Tecnos.
- HABERMAS, J. (1987): **Teoría y práctica**. Madrid, Tecnos.
- HAIGH, N.J. (1981): **Teacher thinking and teacher actions**. Un published Doctoral Thesis. University of Waskato.
- HANDAL, G. and LAUVAS, P. (1987): **Promoting reflective teaching**. London, SRHE.
- HAYMAN, H. (1971): **Diseño y análisis de encuestas**. Buenos Aires, Amorrortu.
- HAYMAN, J.L. (1984): **Investigación y educación**. Barcelona, Paidós Ibérica.
- HARGREAVES, A., y FULLAN, M. G. (eds.) (1992): **Understranding teacher developmen**. New York. Teacher College Press.
- HERNÁNDEZ-PIZARRO, M.L. (1993): **La justificación de las decisiones de los profesores en formación y su influencia en la mejora de la práctica**. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Madrid, Universidad Complutense.
- HERNÁNDEZ-PIZARRO, M. L. y CABALLERO, A. (1991): "Un proyecto de prácticas docentes para profesores en formación basado en la reflexión justificativa e indagación de sus propias actuaciones". Comunicación al III. Congreso Sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional, 26 a 28 de junio. En VV. AA. (1991): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. p.36. Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación (Grupo de Investigación Didáctica).
- HEYNS, R. y LIPPINT, R. (1954): "Systematic observational techniques". En Lindzey, G. (ed.): **Handbook of Social Psychology**. Cambrige, Mas: Addison-Wesley, Vol. I.
- HOPKINS, D. (1989a): **Investigación en el aula. Guía del profesor**. P.P.U. Barcelona. (Traducción del original **A teacher's guide to classroom research**. 1985).

HOPKINS, D. (1989b): "Analysing data and enhancing validity". En **Evaluation for school development**. pp.67-81. Milton Keynes. Open University Press.

HOUSTON, W.R. (Ed.) (1991): **Handbook of research on teacher education**. London, Macmillan Publishing Company.

HOY, W. & REES, R. (1977): "The bureaucratic socialization of student teachers". **Journal of Teacher Education**. Nº. 28. pp 23-26.

HUBER, G. (1988): "Análisis de datos cualitativos. La aportación del ordenador". En C. Marcelo: **Avances en el estudio del pensamiento de los profesores**. pp.77-87. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

HUBER, G. (1991a): **Análisis de datos cualitativos con ordenadores. Principios y manual del paquete de programas AQUAD 2.0**. Sevilla, Edita. C. Marcelo.

HUBER, G. (1991b): "Computed-assisted analysis of qualitative data". Workshop Sesions in **The Fifth Conference of the International Study Association on Teacher Thinking**. September 1991. University of Surrey. England.

HUBER, G. y MARCELO, C. (1990): "Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos". En **Revista de Enseñanza**. nº. 8. Enero-Dic. pp. 69-85. Salamanca.

HUBERMAN, A. M. (1986): "Perspectives recettes et vie de classe: Comment les enseignements utilisent l'information". En Grahay, M. y Lafontaine (eds): **L'Art et la science de l'enseignement**. pp. 151-183. Bruselas, Editions Labor.

HUBERMAN, A.M. (1991): **Changing minds: the differentiation of research and its effects on practice and theory**. Keynote addresses at the Fifth Conference International Study Association on Teacher Thinking, september 1991. University of Surrey, Guilford, Surrey. England.

HUBERMAN, A.M. Y MILES, M.B. (1983): "Drawing valid meaning from qualitative data: Some techniques of data reduction and display". **Quality Quantity**. num. 17. pp. 281-339.

HUSEN, T. (1985): "Research paradigms in Education". **The International Encyclopedia of Education**, 2. pp. 4335-4338.

HUSEN, T. (1988): "Paradigmas de la investigación en Educación. Un informe del estado de la cuestión". En Dendaluce, I. y otros: **Aspectos metodológicos de la investigación educativa**. pp.46-59. Madrid, Narcea.

HUSEN, T. (1990): "Educational research and policy making." En Walberg, H.J. & Haertel, G.D. (eds.): **The International Encyclopedia of Educational Evaluation**. pp. 678-684. London, Pergamon Press.

ICE UNIVERSIDAD DE MALAGA (1981). **Primer Encuentro Nacional de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado**. Málaga, Universidad de Málaga.

IMBERNON, F. (1994): **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona, Grao.

JACKSON, P.W. (1975): **La vida en las aulas**. Madrid, Marova.

JACKSON, P.W. (1987): **The practice of teaching**. New York, College Press.

JÄRVINEN, A., KOKONEN, V., NIEMI, A. y OJANEN, S. (1994): "Education critical professionals". In **AERA**. 1992. Also proposed to be published in **Nordic Journal 1994**.

JÄRVINEN, A., KOKONEN, V., NIEMI, A. y OJANEN, S. (1994): "Educating critical professionals". Paper read at the **AERA Conventim**. abril 1992. San Francisco.

JOYCE, B. (1972): "The teacher inovator: A program for preparing educators". En Joyce, B. and Will, M. (Eds.). **Perpectiver forreformat teacher education**. Engleword Cliffs, for Prentice-Hall, Inc.

JOYCE, B. (1980): "Towards a theory of information processing in teaching". **Research Series** nº. 76. East leasing MI. Institute for Research on Teaching. Michigan State University.

JOYCE, B. & CLIFT, R. (1984): "The phenis agenda: Essential reform in teacher education". **Educational Researcher**. 13 (4). pp. 5-18.

JOYCE, B. y WEILL, M. (1985): **Modelos de enseñanza**. Madrid, Anaya.

KAPLAN, A. (1964): **The conduct of inquiry: Methodology for behavioral science**. San Francisco: Chadler.

KAPLAN, A. (1985): "Research methodology: Behavioral Sciencies. **The International Eencyclopedia of Education**. 7. pp. 4293-4300.

KELLY, G.A. (1955): **The psychology of personal constructs**. Neuw York, Norton.

KELLY, G. A. (1970): "A bief introduction to personal construct theory". En Bannister, D. (ed.) **Perspectives in personal construct theory**. London, Academic Press.

KELLY, G. A. (1971): "Behavior as an experiment". En Banniste, D. (ed.). **Perspectives in personal construct theory**. London, Academic Press.

KEMMIS, S. (1983): "Action Research". En Husen, T. y Posthethwaite, T. (Eds). **International Encyclopedia of Educación: Research and Studies**. I. pp.35-42. Oxford, Pergamon.

KEMMIS, S. (1985): "Action research and the politics of reflection". En Bon, D.; Keogh, R y Walker, D. **Reflection: turning experience into learning**. Londres, Kogan Page.

KEMMIS, S y McTAGGART, R. (1988): **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona, Laertes. (Traducción del original) **Becoming critical**, 1986).

KENDALL, M.G. (1975): **Multivariate analysis**. London, Griffin.

KERLINGER, F. N. (1975): **Investigación del comportamiento: Técnicas y metodología**. México, Interamericana.

KERLINGER, F. N. (1981): **Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento**. México. Interamericana. (Traducción del original **Foundations of behabioral research**, (1977).

KERLINGER, F. N. (1986): **Foundations of behavioral research**. New York, Rinchart and Winston.

KNAPP, R. H. (1978): **Orientación escolar**. Madrid, Morata.

KNOWLES, J. G. y ARDRA, L. C. (1994): **Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences throunng and inquiry**. USA, Merrilpublishers.

- KOHONEN, V. (1992): **"Restructuring school learning as learner education: Towards a collegial school culture and cooperative learning"**. In Ojanen, S. (ed.). 1992. University of Joensuu.
- KORNHAUSER, A. (1980): "Construcción de cuestionarios y procedimientos de entrevistas". En C. Sellitz: **Métodos de investigación en las ciencias sociales**. (apend). Madrid, Rialp.
- KRACAUER, S. (1993): "The challenge to qualitative content analysis". **Public Opinion Quarterly**, 16, 631-642.
- KRIPPENDORFF, K. (1980): "Content Analysis: An Introduction to its methodology". En **Handbook of Qualitative Research**. pp. 476 y ss. California, Thousand Oaks .
- KWO, O. (1991): "The relationship between instructional behavior and information processing of student teachers". Presented at the **Fifth Conference of International Study Association on Teacher Thinking**. September 1991. University of Surrey, Guilford, Surrey. England.
- LAPPEVIC, P.S. (1973): **The application of experience in two inservice programs to developmen of a paradigm for diagnostic supervisión**. Doctoral Dissertation. University of Pittsburgh.
- LANDSHEERE DE, G. (1976): **Introduction á la Recherche en Education**. p. 12. París, Armand Colin-Bourrelier.
- LANDSHEERE DE, G. (1977): **Como enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase**. Traducción del original (1969: **Commet les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe**. Madrid, Aula XXI-Santillana.
- LANDSHEERE DE, G. y otros (1976): **La formation des enseignants demain**. París, Costernau.
- LATHER, P. (1986): "Research as praxis". **Harvard Educational Review**. 56 (3). pp. 257-277.
- LATORRE, A. y GONZÁLEZ, R. (1987): **El maestro investigador. La investigación en el aula**. Barcelona: Grao.
- LATORRE, A. (1995): **Proyecto docente e investigación educativa en la formación del profesorado**. Policopiado. Barcelona.
- LÁZARO, A., ASENSI, J. GONZALO, M^a L. (1982): "El desarrollo de la Orientación institucional en España". **Bordón**, 270, 159-187.
- LÁZARO, A. y ASENSI, J. (1989): **Manual de orientación escolar y tutoría**. Madrid: Narcea.
- LEBART, L. (1988): **Recents developp-gmens des methodes stadistiques d'analyse des questions aouvertes dans les enquetes**. París, Dunod.
- LEITH, G.O. & BRITTON, R.J. (1977): "Learning task, feed-back and performance: An Experiment in Microteaching. En Trott, A.J. **Selected Microteaching Papers**. London, Kogan Page.
- LERENA, C. (1987): " Sociología de la Educación". **Notas manuscritas de clase**. Caballero, m. a. (cop.). Madrid, Facultad de Educación.
- LERSCH, PH. (1967): **El hombre como ser social**. Barcelona, Scientia.
- LEVINE, H.G.; GALLIMORE, R.; WEINSTER, T. & TURNER, J.L. (1980): "Teaching participant-observational methods: A skills-

building approach". **Anthropology and Education Quarterly**, 11.

LEWIN, K. (1946): "Action research and minority problems". **Journal of Social Issues**. nº. 2. pp. 34-36.

LEY 14/1970, DE 4 DE AGOSTO, **General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa**. (B.O.E. del 6 de agosto):

LEY ORGANICA 1/1990 DE 3 DE OCTUBRE, **De Ordenación General del Sistema Educativo**. (B.O.E. 4 oct.).

LINN, R.L. (1986): "Qualitative methods in resarch on teaching". En **Handbook of Research on Teaching**. 3ª edición. Wit-trock, M. C. (editor). New York, Macmillan Publishing Company.

LISTON, D. C. y ZEICHNER, K. (1987): "Reflective teacher education and moral deliberation". **Journal of tTeacher Educa-tion**. nº. 3.

LISTON, D.C. y ZEICHNER, K. (1990): "Teacher education and the social context of schooling: issues for curriculum develop-ment". En **American Educational Research Journal**. Vol. 27, nº 4. pág. 610-636.

LÓPEZ RUPEREZ, F. (1994): **La gestión de calidad en educación**. Madrid, La Muralla.

LORTIE, D. (1973): "Observations on teaching as work". In the Secons Handbook of **Research on Teaching**. Edited by Travers, R. Chicago, Rand Mc Nally

LORTIE, D. (1975): **School Teacher**. Chicago, University of Chicago Press.

LOWYCK, J. (1986a): **Teacher thinking and professional action**
Lovaina, Belgium, University of Leuven

LUDGREN, U. P. (1988): "Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado". **Revista de Educación**. nº. 284. pp. 293-330.

MACKINNONN, A. M. (1986): "Detecting reflection-in-actionin preservice elementary sciencie teachers". Paper presented to the **Annual Meeting of the AERA**. San Francis-co.

MACKINNONN, A. M. y Erickson, G.L. (1988): "Taking Schön's ideas to a science teaching prácticum". En Grimmett, P.P. y Erickson, G. L. **Reflection in teacher educación**. London, Teachers College Press.

MANNING, P. K y CULLUM-SWAN, B. (1994): "Normative, content and semiotic analysis". En **Hanbook of Qualitative Research**. pp.463-474. California. Thusand Oaks.

MARCELO, C. (1986): "Pensamientos pedagógicos de la planificación y enseñanza interactiva de profesores de E.G.B. con experiencia y sin experiencia docente". En Villar, L.M. (Ed.): **Pensamiento de los profesores y toma de decisiones**. pp. 436-444. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

MARCELO, C. (1987): "El efecto de las prácticas de enseñanza en las perspectivas de los profesores en formación". Comunicación presentada al I **Symposium sobre Prácticas de Enseñanza**. Poio. Pontevedra.

MARCELO, C. (1989): **Introduccion a la formación del profesorado. Teoría y métodos**. Sevilla, Editorial Universitaria de Sevilla.

MARCELO, C. (1990): (Dir.). **El primer año de enseñanza (II)**. Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla.

MARCELO, C. (1991a): "Aprender de la experiencia: formación del profesorado para una enseñanza reflexiva". En Monereo C. (comp) **Enseñar a pensar a través del curriculum escolar**. (Ponencias de las Segundas Jornadas de Estudio sobre estrategias de aprendizaje. pp. 203-216. Barcelona, Casals.

MARCELO, C. (1991b): **Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización en profesores principiantes**. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.

MARCELO, C. (1992): "Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas". pp. 13-48. En Marcelo, C. (coord.) **La investigación sobre formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos**. Madrid, Cincel.

MARCELO, C. (1993): **Proyecto docente de acceso a Cátedra**. Departamento de Didáctica. Universidad de Sevilla. Sevilla. (Doc. policopiado).

MARCELO, C. y ESTEBARANZ, A. (1991a): "Estrategias de formación centradas en el contenido y en el formador". En Escudero, J.M. y LOPEZ, J. **Los desafíos de las reformas escolares**. pág. 179-218. Sevilla, Arquetipo.

MARCELO, C y otros. (1991b): **El estudio de casos como estrategia de investigación y de formación del profesorado**. Sevilla, Grupo de Investigación didáctica. Universidad de Sevilla.

MARCELO, C. (1994): **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona. P.P.U.

MARLAND, P. (1977): **A study of teacher' interactive thoughts**. Unpublished doctoral dissertation. Alberta. Canada, Universidad de Alberta.

MARLAND, P. (1984): "Models of teacher interactive thinking". Paper presented at the **Conference on Thinking**. University of South Pacific.

MARTÍN, J.M. (1983): "Approaches to research on teaching: Implications for curricular theory and practice". **Ocasional Paper**, nº. 60. East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

MARTINEZ BONAFÉ, J. (1989): **Renovación pedagógica y emancipación profesional**. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

MARTINEZ RUIZ, M.A. (1991): "Reflexiones y pensamiento de los profesores en formación inicial sobre su período de actuación docente". Comunicación al III. Congreso Sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional, 26 a 28 de junio. En VV. AA. (1991): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. p. 38. Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación (Grupo de Investigación Didáctica).

MARTINEZ SÁNCHEZ, A. (1991): "Análisis crítico de una experiencia de prácticas de enseñanza". Comunicación al III. Congreso Sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional, 26 a 28 de junio. En VV. AA. (1991): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. p. 39. Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación (Grupo de Investigación Didáctica).

MARTINEZ SANTOS, S. (1989): **Estructura curricular y modelos para la innovación**. Madrid, Narcea.

MATEO, J. (1988): "Medición educativa. Estado de la cuestión en el ámbito español". En Dendaluce, I. (coord.): **Aspectos metodológicos de la investigación educativa**. pp. 164-173. Madrid. Narcea.

McALEESE, W. R. & UNWIN, D. (1971): "A selective survey of microteaching". **Revista Programmed Learning and Educational Technology**.

McCALEB, J., BORKO, H. Y OTROS; (1987): "Innovation in teacher education: the evolution of a program. **Journal of Teacher Education**. 38 (4). pp. 57-64.

McDONALD, L. (1974): **Innovation, evaluation research and the problems of control**. Norwich, School of Education, University of East Anglia.

McDONALD, L. (1976): Evaluation and the control of education. En Tawney, D.: **Curriculum evaluating today**. London, Macmillan.

McDONALD, F.; & ELIAS, P. (1976): **The effects of teacher performance on pupil learning. Beginning teacher evaluation study**. (Phase II. final report, Vol. I). Princeton, NJ.: Educational Testing Service.

McINTOSH, R.G. (1968): "An approach on the analysis of clinical settings for teacher education". Paper presented at **The Annual meeting of the Association for Student Teaching**. Chicago.

McINTYRE, D. (1977): "Microteaching Practice, Collaborations With peers and supervisory feed-back as determinants of the effects of microteaching". En McIntyre, D.: **Investigation of Microteaching**. London, Croom Helm.

McINTYRE, D. (1980): "The contribution of research to quality in teacher education". In Hoyle, E. and Megarry, J. (eds). **World Yearbook of Education: Professional Development of Teachers**. Kogan Page.

McINTYRE, D. (1988): "Designing a teacher education curriculum from research and theory on teacher knowledge". En Calder-

head, J. (ed). **Teacher profesional learning**. London, Palmer Press.

McKERNAN, J. (1991): **Curriculum action research. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner**. London, Kogan Page.

McNAIR, K & JOYCE, B. (1979): **Teachers' thonyhts whil teaching: the south bay study**. Part. II, East Lansing. Institute for Research on Teaching. Research Series nº. 58. Michigan State University.

M.E.C. (1942): Orden Ministerial de 24 de Sep. de 1942. Por la que las Escuelas Normalesrecobransufuncionamiento. (Plan Provisional). En aranzadi 1942. **Repertorio Cronológico de Legislación**. pp. 1258-60. Pamplona.

M.E.C. (1945): Ley de 17 de Jul. de 1845 de Educación Primaria. En Aranzadi 1945. **Repertorio Cronológico de Legislación**. pp. 140 y ss. Pamplona.

M.E.C. (1945): Orden Mnisterial de 9 de Febr. de 1945. Por la que se inician las enseñanzas del Magiosterio de acuerdo con la Leyde 1945. En Aranzadi 1945. **Repertorio Cronológico de Legislación**. pp. 1032 y ss. Pamplona.

M.E.C. (1946a): Orden Ministerial de 14 de Oct. de 1946. Plan de estudios de Magisterio y normas para su desarrollo. En Aranzadi 1946. **Repeertorio Cronológico de Legislación**. pp.1770-71.

M.E.C. (1946b): Orden Ministerial de 26 de Oct. de 1946. Por la que se autorizan los cursos prácticos del Plan de estudios de 1945.. En Aranzadi 1946. **Repertorio Cronológico de Legislación**. pp. 1911 y ss. Pamplona

M.E.C. (1950): Decreto de 7 de Feb. de 1950. Por el que se dicta un Reglamento para la Escuelas de Magisterio y se establece un nuevo Plan de Estudios. (Plan 1950).

M.E.C. (1967): Orden Ministerial de 1 de Junio de 1967. Por la que se aprueba el Plan de Estudios para las Escuelas de Magisterio. (Plan 1967). En Aranzadi 1967. **Repertorio Cronológico de legislación.** pp. 1248 y ss. Pamplona.

M.E.C. (1969): Resolución de 15 de Jun. de 1969. Por la que se regula el curso de Prácticas de las Escuelas de Magisterio. En Aranzadi. **Repertorio Cronológico de Legislación.** pp.1933 y ss. Pamplona.

M.E.C. (1970a): Decreto 2459/1970, de 22 de Agos. Sobre calendario para la aplicación de la Reforma Educativa. (Plan Experimental). BOE. nº 213 de 5 de Sept. de 1970. Madrid.

M.E.C. (1970b): Orden Ministerial de 2 de Dic. de 1970. Nuevas orientaciones Pedagógicas. Madrid, Servicio de publicaciones del MEC.

M.E.C. (1970c): Ley 14/1970, de 4 de Agos., General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.

M.E.C. (1970d): **Plan de Estudios para las Escuelas Normales.** Inspección Central de Escuelas Normales. (No se publicó en el BOE por ser un remitido de la ICEN).

M.E.C. (1972): Decreto 1381/1972. De 25 de May., sobre integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias del profesorado de E.G.B.. (BOE. 136 de 7 de Jun. de 1972). Madrid.

M.E.C. (1973): **Ley General de Educación y disposiciones complementarias.** Colección Compilaciones. Servicio de Publicaciones del MEC, y BOE. Madrid.

M.E.C. (1989): **Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado.** Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

M.E.C. (1990). Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

M.E.C. (1992). **Orientación y tutoría. Primaria.** Madrid: MEC.

M.E.C. (1995): Resolución de 15 de Feb. de 1995. Por la que se regula la adscripción de Centros de Prácticas a la Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado, para la realización de las Prácticas Docentes de los alumnos de las Diplomaturas de Magisterio. BOE de 23 de Feb- de 1995.

MEDINA, A. (1986): "Análisis del discurso del profesor, base para el conocimiento del clima social del aula y la toma de decisiones". En Villar, L.M.: **Pensamiento de los profesores y toma de decisiones.** pp.477-479. La Rábida (Huelva), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MEDIA, A. y OTROS (1987): **Como globalizar la enseñanza.** Madrid, Cincel.

MEDINA, A. (1988a): "La formación del profesor: su preparación en la investigación del clima social del aula". En de Vicente, P.S. Rodríguez, V. y otros (edit.): **La formación de los profesores.** Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

MEDINA, A. (1988b): "Análisis de las experiencias formativas de los profesores". En C. Marcelo (Ed.): **Avances en el estudio del pensamiento del profesor.** pp. 53-76. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MEDINA, A. (1990a): La formación práctica del profesor: La investigación en el aula.

En Medina, A. y Sevillano, M.L. (Coords): **El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación. Didáctica-Adaptación.** pp. 623-678. UNED. Madrid.

MEDINA, A. (1990b): (Dir). **Formación de formadores y empleo del ordenador en la enseñanza.** Madrid, UNED.

MEDINA, A. y DOMINGUEZ, C. (1989): **La formación del profesorado en una sociedad tecnológica.** Cincel. Madrid.

MEDINA, A. Y SEVILLANO, M.L. (1990): **El currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación.** 2 Tomos. Didáctica-Adaptación. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

MEDLEY, D. y MITZEL, H. (1963): "Measuring classroom behavior by systematic observation". En Gage, N. (Ed.): **Handbook of Research in Teaching.** Skokie, I. 11. cap.6. Rand McNally

MIGUEL de. M. (1988): Paradigmas de la investigación educativa española". En Dendaluze, I. y otros (coord.): **Aspectos metodológicos de la investigación educativa.** pp. 61-64. Madrid, Narcea.

MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1983): **L'analyse des données qualitatives: quelques techniques de réduction et de représentation.** Neuchatel, Institut Romand de recherches et de documentation pédagogiques.

MINGORANCE, P. (1991): "Un estudio de caso a través de la metáfora". En Marcelo, C. y otros: **El estudio de casos en la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica.** Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad.

MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1984a): "Drawing valid meaning from qualitative

data. Towards a shared craft". **Educational Researcher.** núm. 13. pp. 20-30.

MILES, M.B. y HUBERMAN, A.N. (1984b): **Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods.** London, Sage Publications Inc. California.

MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1988): **Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods.** Seventh printing. London, Sage Publications.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1969): **La Educación en España: Bases para una política educativa.** Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1973): **Ley General de Educación y disposiciones complementarias.** Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia-Boletín Oficial del Estado.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987a): **Formación del profesor y desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas.** Madrid. Dirección General de Renovación Pedagógica. Serie Documentos nº.4.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987b): **Reflexiones sobre un diseño curricular para una escuela renovadora.** Serie Documentos, nº.3. Madrid, Dirección General de Renovación Pedagógica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989a): **Diseño Curricular Base. Educación Primaria.** Tomo I y II. Madrid, MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989b): **Libro blanco para la reforma del Sistema Educativo.** Madrid, MEC.

MINISTERIO DE FOMENTO Y COMERCIO (1849): Decreto de 30 de Marzo de 1849, aprobando el Reglamento para el Régimen de las Escuelas Normales y Elementales-Superiores. **Colección Legislativa de Instrucción Primaria**. Madrid.

MINISTERIO DE FOMENTO Y COMERCIO (1898): Real Decreto de 23 de Sep. de 1898. Por el que se reforman las Escuelas Normales, (Plan Gamazo). **Gaceta de Madrid**. nº. 268, 25 sept. 1898.

MINISTERIO DE FOMENTO Y COMERCIO (1899): Real Decreto de 29 de Agos. de 1899. Por el que se aprueba el reglamento de las Graduadas Anejas. **Gaceta de Madrid**, nº. 248. de 5 de Sept. de 1899. pp. 863 y ss.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN BÁSICA (1850): **Colección de Reales Decretos, Ordenes y Reglamentos: Instrucción Primaria, Elemental y Superior**. Madrid. Imprenta Viuda de Perinat.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1896). **Colección de Reales Decretos y Ordenes Ministeriales**. Madrid, Instrucción Pública.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1901): Proyecto de Decreto de 6 de Agos. de 1901. Creando los Institutos Generales y Técnicos. (Plan Bachiller). **Gaceta de Instrucción Pública**. nº. 518, 2o de Agosto de 1901. pp. 269 y ss.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1903): Real Decreto de 23 de Sept. Por el que se establece la unidad orgánica de las Escuelas Normales y se dispone un nuevo Plan de Estudios.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1909): Real Decreto de 3 de Jun. de 1909. Por el que se crea

la Escuela Superior del Magisterio y se regula su Plan de Estudios. **Gaceta de Madrid**. nº. 155, 4 de Jun. de 1909. pp. 155 y ss.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1914): Real Decreto de 30 de Agos. de 1914. Por el que se transforman los Estudios de Magisterio. (Plan Bergamin). **BOE del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes**. nº. 72. 8 de Sep. de 1914. pp. 11 y ss.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1915): **Colección de Decretos de Instrucción Pública**. Madrid, Imprenta Tello.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1931): Decreto de 29 de Sep. de 1931. Por el que se aprueba el Plan Profesional para la Formación del Magisterio. **Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes**. Madrid.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (1856): **Colección Legislativa de Instrucción Primaria**. Madrid, Imprenta Nacional.

MIÑANA, y OTROS (1990): "El pensamiento de los futuros profesores, sobre la calidad de su formación. La calidad didáctica como factor de profesionalización". En Zabalza, M.A. (coord.): **La formación práctica de los profesores**. Actas del II. Simposium sobre prácticas escolares. pp. 147-163. Poio (Pontevedra).

MOLERO PINTADO, A. y POZO DEL, M.. (1989): **Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. (1909 a 1932)**. Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá de Henares. Alcalá de Henares (Madrid).

MOLINER, M. (1970): **Diccionario del uso del Español**. Madrid, Gredos.

MONEREO, C. (1991): **Enseñar a pensar a través del curriculum escolar**. Barcelona, Casals.

MONEREO, C. (coord.): (1993): **Estrategias de enseñanza-aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela**. Barcelona, Grao.

MONTERO, L. (1985a): "El curriculum en la formación inicial de los profesores: La interacción teoría práctica como problema". En **Materiais Pedagogis**. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones Universidad.

MONTERO, L. (1985b): **Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado**. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela.

MONTERO, L. (1985c): **La realidad de la entrevista por los futuros profesores. Un estudio comprensivo de un paradigma de investigación cualitativa**. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones Universidad.

MONTERO, L. (1987): "Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional. En **"La formación práctica de los profesores"**. En **Actas del I Symposium sobre prácticas escolares**. pp. 18-53. Poio (Pontevedra), Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago. Santiago, Torculo.

MONTERO, L. (1988): "Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional. En **"La formación práctica de los profesores"**. En **Actas del I Symposium sobre prácticas escolares**. pp. 18-53. Poio (Pontevedra) Santiago, Torculo.

MONTERO, L. (comp.) (1989): **Actas del II. Symposium sobre prácticas escolares**. 25 a 27 Sept. 1989. Poio. (Pontevedra): Compostela: Tórculo.

MONTERO ALCAIDE, A. Y OTROS; (1991): "Consideraciones para el diseño de un programa de formación : Profesores principiantes". Comunicación al III. Congreso Sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional, 26 a 28 de junio. En VV. AA. (1991): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. p. 94. Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación (Grupo de Investigación Didáctica).

MORAL, C. (1991): "Utilidad de las investigaciones realizadas sobre profesores expertos y principiantes para la formación y el desarrollo profesional del profesor". Comunicación al III. Congreso Sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional, 26 a 28 de junio. En VV. AA. (1991): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. p. 81. Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación (Grupo de Investigación Didáctica)

MORENO, J. M. ((1966): "Formación de maestros para la Enseñanza primaria". **Organización y Supervisión de Escuelas**. pp. 29-44. Madrid. Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP.).

MORIN, A. (1982): "**Investigations sur la recherche action et propositions operationnelles**". Montréal, Université de Montréal.

MUNBY, H. (1986): "Metaphor in the thinking of teacher". An **Exploratory Study Journal of Curriculum Studies**, 18 (2) 197-209.

MUNBY, H. (1988a): "Investigación sobre el pensamiento de los profesores: Dilemas ante la conducta y prácticas profesionales". En Villar, L.M. (ed.): **Conocimiento, creencia**

cias y teorías de los profesores. pp. 63-87. Alcoy, Marfil.

MUNBY, H. (1988b): "Reflection in action and reflective on action". Paper presented at the meeting of **The American Education Educational Research Association**. San Francisco.

MUNBY, H. y RUSSEL, T. (1989): "Educating the reflective teacher: an essay review of two books by Donald Schön". **Curriculum Studies**. Vol. 21. nº. 1. pp. 71-80. Versión castellana de Meijón, P. (1990). Pontevedra, (documento policopiado).

McNIFF, J. (1988): **Action research: Principles and practice**.

London, McMillan. NASSIF, R. (1980): **Teoría de la Educación: problemática pedagógica contemporánea**. Madrid, Cincel-Kapelusz.

NEWELL, F. Y SIMON, H.A. (1972): Human problem solving. Englewood Cliffs. Nueva York, Prentice Hall.

NIAS, J. (1989): **Primary Teachers Talking**. London, Routledge.

NIETO DíEZ, J. (1995): La eficacia docente del profesor en formación. Tesis doctoral. Documento policopiado. Madrid. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

NIETO MARTÍN, S. (1993): Interpretación de la fiabilidad en el análisis documental mediante elecciones dicotómicas y su incidencia en la investigación cualitativa". (Documento policopiado). Salamanca, Universidad de Salamanca.

NISBETT, J. D. (1980): **Métodos de investigación educativa**. Madrid, Oikps-Tau.

NISBETT, J. D. (1983): "Investigación educativa: El momento actual". En W.W. Dockrell y D. Hamilton (eds.): **Nuevas reflexiones sobre investigación educativa**. pp. 8-19. Madrid, Narcea.

NISBETT, J. D. (1988): "Policy-oriented research". In J.P. Keeves (ed.): **Educational research methodology and measurement: An International Handbook** Oxford, Pergamon Press.

NOVACK, J.D. (1982): **La práctica de la educación**. Alianza. Madrid.

OBBERG, A.A. (1984): "Construct theory as a framework for Understanding action research". Paper presented at **AERA**. Nueva Orleans.

OBBERG, A.A. y otro, (1986): "Discovering the ground of professional practice". Paper presented at **ISATT**. Lovaina.

OJANEN, S. (1989): "New Directions for the professional Training of Teachers". **NFPF - Kongressjulkaisu**, Upsala. (Painosa).

OJANEN, S. (1991): **A critical analysis of supervisory approach on scientific basis. Reflective, professional supervision**. University of Joensuu. Research Report of the Faculty of Education. nº. 42. Finland, Joensuun Iliopiston Kirjasto

OJANEN, S. (1992a): "About teacher training development. Teacher training 2000". **Professional Teacher Training College in Hämeenlinna** Teacher Education Department of the University of Tampere. Publications 84. 30-37.

OJANEN, (1992b): "Researching reflective style in the supervision of teaching practice and the professional identity of the supervisor". **Nordic teacher training Congress Challenges for Teachers's profession**.

In the 21 st Century August 8-9, 1991, Lahti. Joensuu Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimusksia. University of Joensuu. Research Report of the Faculty of Education, n°. 44. Savonlinnan opettajan-koulutuslaitos.

OJANEN, S. (1993): **"The development of reflective teacher training in Finland"**. Documentopolicopiado. Joensuu University, Department of Savolinn.

ORDEN HOZ DE LA, A. (1974): "Utilización del CCTV. para la autoevaluación del profesorado en formación. **Informe final IV. Plan Nacional de Investigación Educativa**. Madrid.

ORDEN HOZ DE LA, A. (1976): "La perspectiva experimental de la Pedagogía". **Revista Española de Pedagogía**, núm. 153. julio-septiembre. pp. 99-113. Madrid, Sociedad Española de Pedagogía.

ORDEN HOZ DE LA, A. (1977): **Determinación experimental de un modelo formativo para el desarrollo de competencias docentes específicas**. Madrid, I.C.E de la Universidad Complutense de Madrid..

ORDEN HOZ DE LA, A. (1980): "Técnicas de formación y actualización del profesorado". **Revista Española de Pedagogía**. n°. 147. enero-marzo. pp. 59-82. Madrid, C.S.I.C.

ORDEN HOZ DE LA, A. (1982): "Un problema inaplazable: la formación profesional del profesor". **Revista de Educación**. n°. 269. pp. 7-16. Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C.

ORDEN HOZ DE LA, A. (1985): "Investigación evaluativa". En A. de la Orden. **Investigación Educativa**. Diccionario de Ciencias de la Educación, 133-137. Madrid, Anaya.

ORDEN HOZ DE LA, A. (1985a) "La investigación sobre la evaluación educativa". **Revista de Investigación Educativa**, vol. 1. num. 2. pp. 103-110. Barcelona, A.I.D.I.P-E.

ORDEN HOZ DE LA, A. (1985b): "Investigación educativa". **Diccionario de las Ciencias de la Educación**. Madrid, Anaya.

ORDEN HOZ DE LA A, (1988): "Informática e investigación educativa". En Dendaluze, I. (coord.): **Aspectos metodológicos de la Investigación educativa**. pp. 276-295. Madrid, Narcea.

ORDEN HOZ DE LA, A. (1989): "Investigación cuantitativa y medida en educación". **Bordon**. Vol. 41. num. 2. pp. 217- 235. Madrid, S.E.P.

ORDEN HOZ DE LA, A. (1990): "Evaluación de los efectos de los programas de intervención". Ponencia V. Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Murcia (Reproducido en **Revista de Investigación Educativa**. 16. (8). 1990. pp. 61-76.

ORTEGA, M. A. y otros (1988a): **Tutorías. ¿Qué son, qué hacen, cómo funcionan?**. Madrid: Editorial Popular.

ORTEGA, M. A. y otros (1988b): **Tutorías**. Madrid: Editorial Popular.

PACHECO, J.A. (1991): "O conhecimento pratico do professor em formação: Un estudio longitudinal". Comunicación al III. Congreso Sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional, 26 a 28 de junio. En VV. AA. (1991): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. p. 89. Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación (Grupo de Investigación Didáctica).

PEDRO, F. y VELLOSO, A. (1988): "Tendencias recientes de la formación del profesorado". **Bordón**. nº. 40. pp. 307-319.

PERACCHIO, L.A. y COOK, T.D. (1988): "Avances en el diseño cuasi-experimental". En Dendaluze, I. y otros: **Aspectos metodológicos de la investigación educativa**. pp.82-101. Madrid, Narcea.

PERETTI DE, A. (1969): La formation des enseignants. **Revue Française de Pédagogie**. nº. 6. enero-marzo.

PERETTI DE, A. (1987): "Las exigencias de extensión, coherencia, variedad en la formación y perfeccionamiento del profesorado". **Revista de Educación**. nº. 284. pp. 89-112. Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C.

PÉREZ SERRANO, M.G. (1981): "La formación del profesor desde una perspectiva humanista". En **El profesor, formación y perfeccionamiento**. Madrid, Escuela Española.

PÉREZ SERRANO, M.G. (1987): "Las prácticas de enseñanza a debate: Opinión de los alumnos, los profesores de las Escuelas Universitarias y los maestros de E.G.B. en ejercicio". **Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado**. nº. 0. pp. 11-124.

PÉREZ SERRANO, M. G. (1988): La formación práctica del maestro. Madrid, Escuela Española.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1986): "Más sobre la formación del profesorado". **Cuadernos de Pedagogía**. nº. 139. pp.92-94.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1987a): "El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado". **Ponencia al II Congreso Mundial Vasco**. Bilbao. Madrid, Narcea.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1987b): "El pensamiento del profesor vínculo entre la teoría y la práctica". **Revista de Educación**. nº 284. sept-dic. pp. 199-228.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1988): "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado". En Villar, A. (comp.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. pp. 128-149. Madrid, Narcea.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1990): "La formación del profesor y la reforma educativa". **Cuadernos de Pedagogía**. nº. 181. pp. 84-87.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1991a): "Investigación/acción y curriculum". **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. nº. 10. pp. 69-84.

PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO, J. (1988): "Pensamiento y acción del profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico". **Infancia y Aprendizaje**. nº. 42. pp. 37-65. Madrid, Pablo del Río Editores.

PÉREZ JUSTE, R. (1985a): Muestreo. En Orden de la, A.: **Diccionario de las Ciencias de la Educación. Investigación Educativa**. Madrid, Anaya.

PÉREZ JUSTE, R. (1985b): "Diseño experimental". En de la Orden, A.: **Diccionario Investigación Educativa**. Madrid, Anaya.

PÉREZ JUSTE, R. (1985c): "Estudios de campo". En de la Orden, A.: **Diccionario Investigación Educativa**. Madrid, Anaya.

PÉREZ JUSTE, R. (1985d): "Diseños no experimentales". En de la Orden, A.: **Diccionario Investigación Educativa**. Madrid, Anaya.

- PÉREZ JUSTE, R. (1989): "La observación en las actividades escolares". En R. Pérez Juste y J. M. García Ramos (ed.). **Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones**. Madrid: Rialp.
- PÉREZ JUSTE, R. (1990): "Recogida de información en el diagnóstico pedagógico". **Bordón**. Vol. 42. nº. 1. pp. 17-29.
- PEROSANZ, C. (1990): **Técnicas para mejorar la función tutorial. La entrevista**. Madrid: IEPS.
- PETERS, J. (1984): "Teaching: intentionality, reflection and routines". En Holkes, R. and Obon, J.K. (eds): **Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education**. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- PETERS, J. (1987): "La reflexión: Un concepto clave en la educación del profesor". **Revista de Educación**. nº. 282. pp. 191-201.
- PETERSON, P. y WALKER, H. (eds.) (1986): **Research on teaching**. Berkeley, Cal. McCutchan.
- PETERSON, P. & CLARK, C.M. (1978): "Teacher reports of their cognitive processes during teaching". En **American Educational Research Journal**, nº. 15. pp. 555-565.
- PINTRICH, P. (1990): "Implications psicológicas de la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza para la educación del profesor". En Houston, R. (ed). **Handbook of Research on Teacher Education**. pp. 826-857. New York, Macmillan.
- PITTS, J. H. (1992): "Counselor preparation: organizing a practicum and internship program in counselor education". **Counselor Education and Supervision**, 31 (4): 196-207.
- POLLARD, A. and TANN, S. (1989): "Reflective Teaching in the Primary School". **A Handbook for the Classroom**. London, Casell.
- POPE, M. L. y KEEN, T. R. (1981). **Personal construct psychology and education**. London: Academic Press.
- POPE, M. L. SCOTT, E.M. (1985): "Teacher's epistemology and practice". En Halkes, R. & Olson, K. (eds.). **Teacher Tynking**. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- POPKEWITZ, Th., (1990): **Formación del profesorado. Tradición teoría, práctica**. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- POPKEWITZ, Th.; TABACHNICK, B. & ZEICHNER, H. (1979): "Dulling the senses: Research in teacher education". **Journal of Teacher Education**. 30, (5). pp. 52-60.
- PORLAN, R. (1991): "Epistemological conceptions of student teachers: four case studies". Presented at the **Fifth Conference International Study Association on Teacher Thinking**. September 1991. University of Surrey, Guilford, Surrey. England.
- POSTIC, M. (1974-1975): "Observation objective des comportements et formations de enseignants". **Bulletin de Psychologie**. Vol. XXXVIII. nº. 316. pp. 639-641.
- POSTIC, M. (1978): **Observación y formación de profesores**. Madrid, Morata.
- POSTIC, M. (1982): **La relation éducative**. Paris, P.U.F.
- POSTIC, M. y KETELÉ, J. M. de (1992): **Observar las situaciones educativas**. Madrid: Narcea.

POWER, C. (1978): "Competing paradigms in science education research". **Journal of Research in Science Teaching**. nº. 13. (6).

POZO del PARDO, A. (1988): "Pasado presente y futuro de las Prácticas de Enseñanza". En VV. AA. La formación práctica de los profesores. Actas del Symposium sobre Prácticas Escolares, pp. 54-119. Santiago de compostela: Torculo.

PUJADE-REANULT, C. (1983): **Le corps de l'enseignant dans le classe**. París. E.S.F.

RAJADELL I PUIGGROS, N. (1993): **El análisis de datos textuales en la investigación educativa: Una experiencia sobre la opinión que poseen los alumnos de Educación Primaria referida al concepto de lectura**. (Documento policopiado). Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.

RAMÍREZ VÁZQUEZ, J. (1979): **El profesor tutor**. Barcelona: CEAC.

RAMOS MIGUEL, V. J. (1976): "Aspectos organizativos de la función tutorial". **Vida Escolar**, 183-184, 99-102.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1995): **Diccionario de la Lengua Española 2** Tomos. Vigésima primera edición. Madrid, Espasa Calpe.

REICHARDT, C.S. y COOK, T.D. (1979): "Beyond qualitative versus quantitative methods". En T.D. Cook y C.S. Reichardt (Eds): **Qualitative and quantitative methods in evaluation**. pp. 7-32. Beverly Hills, Sage.

REICHARDT, C.S. & COOK, T.D. (1986): "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos". En T.D. Cook y C.S. Reichardt (eds.): **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa**. pp. 25-28. Madrid, Morata.

REPETTO, E. (1977): **Orientación escolar, personal y profesional**. Madrid: UNED.

REPETTO, E. (1983): Teoría y procesos de la orientación. Unidades Didácticas. Madrid: UNED.

REYES, C.I. y OTROS. (1991): "Estudio de casos sobre la planificación del profesor". Comunicación al III. Congreso Sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional, 26 a 28 de junio. En VV. AA. (1991): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. p. 21. Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación (Grupo de Investigación Didáctica).

RICHARDS, T. y RICHARDS, L. (1994): "Using computer in qualitative research". In **Handbook of Qualitative Research**. California: Thousand Oaks.

RICHARDSON-KOEHLER, V. (1988): "Barriers to the effective supervision of student teaching: A field study". In **Journal of Teacher Education**, March-April. 1988, pp. 28-34.

RINCÓN del, D., ARNAL, J. y OTROS. (1992): **Investigación educativa**. Madrid: Dykinson.

RINCÓN del, D., ARNAL, J. y OTROS. (1995): **Técnicas de investigación en Ciencias sociales**. Madrid: Dykinson.

RODRIGUEZ, F.J. y CAÑIZARES, L. (1975): **Sistemas informáticos de análisis multivariados**. Madrid, Centro de Cálculo de la Universidad Complutense.

- RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1980): "Aportaciones de la investigación experimental a la formación de profesores". **Revista Española de Pedagogía**. nº. 147. pp. 37-58. Madrid, C.S.I.C.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1986): "La entrevista". En **Enciclopedia de Educación Especial**.
- RODRIGUEZ LÓPEZ, J.M. (1991): "La formación de profesores reflexivos. Un programa de prácticas de enseñanza". Comunicación al III. Congreso Sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional, 26 a 28 de junio. En VV. AA. (1991): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. p. 9. Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación (Grupo de Investigación Didáctica).
- RODRIGUEZ MARQUEZ, A. (1994): **Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros**. Colección: Educación Hoy Estudios. Madrid, Narcea.
- RODRIGUEZ MORENO, m.l. (1988): **Orientación Educativa**. Barcelona: CEAC.
- RODRIGUEZ, V. SAENZ, B. y LORENZO, M. (1988): **La formación de los profesores**. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. Granada.
- ROMÁN, J. y PASTOR, E. (1984): **La Tutoría. Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor-tutor**. Barcelona: CEAC.
- ROMÁN, M. y DÍEZ, E. (1994): **Curriculum y enseñanza. Una Didáctica centrada en Procesos**. Madrid: Eos.
- RUÉ, J. y CASAL, J. (1987): "Relaciones e intercambios entre Centros de Prácticas y la Escuela de Maestros de San Cugat". En VV. AA. **La formación práctica de los profesores**: Actas del Simposium sobre Prácticas Escolares de Poio, Pontevedra, pp. 257-268. Santiago de Compostela, Torculo.
- RUSSELL, T.L. (1984): "The importance and the challenge of reflection in action by teacher. In Grimmett, P. (ed). **Research in teacher education: Current problems and future prospects in Canada**. Vancouver, CSTE/CSCI. Publications, the University of British Columbia.
- RUSSELL, T.L. (1986): "Beginning teachers' development of knowledge-in-action". Paper presented to the **Annual Meeting of the A.E.R.A.** San Francisco.
- RUSSELL, T.L. (1987): "Reflexión en acción: Una nueva perspectiva acerca del trabajo de los profesores". **The Australian Administrator**.
- RUSSELL, T. y MUMBY, H. (1992): **Teacher and teaching: from classroom to reflection**. London.: The Palmer Press.
- RUSO, N.A. (1978): "Carturing teachers' decision policies: An investigation of strategies for teaching reading and mathematics". Paper presented at **The annual meeting of the American Educational Research Asociation**. March 1978 Toronto, Ontario.
- SAENZ, O. (1991a): "Investigación cuantitativa experimental". En Saenz, O. (dir.) **Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación acción**. pp. 101-133. Alcoy, Marfil
- SAENZ, O. (1991b): **Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción**. Alcoy, Marfil.
- SAEZ, M.J. (1987): "La investigación acción y la formación del profesorado". **Investigación en la escuela**. nº. 2. pp. 15-20.

SALVADOR, M.I. (1988): **El progreso escolar en el ciclo inicial de la EGB.** (Tesis Doctoral). Madrid,

SAMPSON, P. (1974): **BMDP. Conjunto de descripciones (write-up) de los programas del sistema BMDP.** University of California Press.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. (1981a): **La tutoría en los centros docentes.** Madrid: Escuela Española.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. (1981b): " La acción tutorial. Sentido de la tutoría". **Vida Escolar**, 183-184, 87-93.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. (1982): "El profesor tutor en la orientación escolar". **Revista de Educación**, 270, 83-96.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. (1984): **La tutoría en los centros docentes.** Madrid: Escuela Española, 200-231.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993): **La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.** Málaga, Ediciones Aljibe.

SARRAMONA, J. (1988): "Formación, selección y perfeccionamiento del profesorado y calidad de los centros educativos". **Bordón** nº. 40. (2). pp. 257-275. Madrid, S.E.P.

SCHNEIDER, B. (1990): "Orígenes y desarrollo de la educación del profesorado". En Popkewitz, Ph.S. (ed.): **Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica.** pp. 193-220. Valencia, Universidad de Valencia.

SCHÖN, D.A. (1983): **The Reflective Practitioner, How professionals Think in Action.** Basic Books Inc. San Francisco - New York, Publishers.

SCHÖN, D.A. (1987): **Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions.** San Francisco-London, Jossey-Bass Publishers. Versión castellana (1992): **Educando al práctico reflexivo.** Madrid, Paidós-Mec.

SCHÖN, D.A. (1988): "Coaching reflective teaching". En Grimmett and Erickson, G. (Eds). **Reflection in teacher education.** New York, Teacher College Press. pp. 19-29.

SCHÖN, D.A. (1991a): "Teaching and learning as dialogue". Keynote addresses at **The Fifth Conference International Study Association on Teacher Thinking.** september 1991. University of Surrey, Guilford, Surrey. England.

SCHÖN, D.A. (1991b): **The reflective turn: Case studies in and on educational practice.** New York, Teacher College Press.

SCHWAB, J. (1968): "The practical : A language for curriculum". **School Review.** nº. 78. pp. 1-23.

SERRANOS, G. y OLIVAS, A. (1989): **Acción tutorial en grupo. (Plan básico de actuación de tutores).** Madrid: Escuela Española.

SHAVELSON, R.J. (1973): "The basic teaching Skill: Decision making". En **Research and Development Memorandum.** nº. 104. Stanford Center for Research and Development in Teaching, School of Educational. Stanford University.

SHAVELSON, R.J. (1986): "Toma de decisión interactiva: algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores". En Villar, L.M. (edit): **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones.** pp. 164-184. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

SHAVELSON, R.J y BORKO, H. (1979): "Research on teachers' decisions in planning instruction". **Educational Horizons** nº. 57. pp. 183-189.

SHAVELSON, R.J. y STERN, P. (1981): "Research on teachers pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior". En **Review of Educational Research**. Vol. 51. nº. 4. pp. 455-498.

SHAVELSON, R.J. y STERN, P. (1983): "Investigación sobre el pensamiento del profesor, sus juicios, decisiones y conductas". En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.: **Enseñanza: su teoría y su práctica**. pp. 372-420. Akal. Madrid.

SHEIN, E. (1980): **Profesional education** New York, Mc. Graw.

SHERTZER Y STONE (1981): **Manual para el asesoramiento pedagógico**. Buenos Aires: Pujals.

SHULMAN, L. (1986): "Paradigms and research programmes in the study of teaching: A contemporary perspective". En Witrock, M.C. (ed.) **Hand Book of Research on Teaching**. New York, Macmillan. pp. 3-36.

SHULMAN, L. & ELSTEIN, A.S. (1975): "Studies of problem solving judgment, and decision making. Implications for educational research". En Kerlinger, F. N. (ed). **Review of Research in Education**, 3. Itaca, Illinois: A.E.R.A., F.E. Peacock.

SIERRA BRAVO, R. (1991): **Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios**. Madrid, Paraninfo.

SILKELÄ, R. (1994): **Students teacher personally significant studying and learning experiences**. Universidad de Joensuu. Savolinna.

SIVULA, V. y OJANEN, S. (1993): "From the evaluation of teaching skills towards more comprehensive evaluation in teacher education: evaluation of professional skills". **ATEE Congress 1993**. Lisboa (Portugal).

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA (1980): **Investigación pedagógica y formación de profesores**. Madrid, SEP.

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (1988): **La calidad de los Centros Educativos**. Acta I Congreso Nacional de Pedagogía. Alicante.

SOSA, F. y AGUIAR, M.V. (1991): "Las teorías implícitas del profesor en formación inicial". Comunicación al III. Congreso Sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional, 26 a 28 de junio. En VV. AA. (1991): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. p. 30. Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. (Grupo de Investigación Didáctica).

SPRADLEY, J.P. (1980): **Participant observation**. New York, Holt, Rinehart and Winston.

STAKE (1995): "Modelo respondente". Ponencia leída en el **Seminario de Evaluación del Estudio de Casos**. Madrid. Facultad de Educación. Universidad Complutense.

STAMLEY, J. (1965): "Quasi-experimentation". **Review School**. Vol. 73. pp. 197-205.

STENHOUSE, L. (1979): "Can research improve teaching". Scottish National Conference on Curriculum and Evaluation **P.E. Teachers**. January.

STENHOUSE, L. (1984): **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid, Morata. (traducción del original *Introduction to curriculum research development*, 1975). London, Heinemann.

STENHOUSE, L. (1985): "El profesor como tema de investigación y desarrollo". **Revista de Educación**. nº 277. pp. 43-45.

STERNBERG, R. & CARUSO, D. (1985): "Practical modes of Knowing". En EISNER, E. (ed.). **Learning and teaching the way of knowing**. Chicago NSSE. pp. 133-158.

STUFFLEBEAM, D.L. (1988): "Normas para evaluadores". En R. Pascual (coord.): **La gestión educativa ante la innovación y el cambio**. pp. 195-210.

STUFFLEBEAM, D.L. (1990): "Professional standards for educational evaluation". En H.J. Walberg, G.D. y Haertel (eds.): **The International Encyclopedia of Educational Evaluation**. pp. 94-106. London, Pergamo Press.

STUFFLEBEAM, D.L. (1991): "Professional standards a etics for evaluators". En M.W. McLaughlin y D.C. Phillips (eds.). **Evaluation and education**. At Quarter Century, National Society odication, Chicago.

TABACHNICK, B. y ZEICHNER, k. (1981): "Are the effects of University Teacher Education washed out by school experience?". **Journal of Teacher Education**, pp. 7-11.

TABACHNICK, B. y ZEICHNER. K. (1984): "The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives". **Journal o Teacher Education**. 35 (6). pp.28-36.

TABACHNICK, B. y ZEICHNER. K. (1985a): "Individual and contextual influence on the relationships between teachers' beliefs and classroom behavior". Paper presented at **ISATT Conference**. Tiblbury.

TABACHNICK, B. y ZEICHNER. K. (1985b): "The development of teacher perspecti-

ves...". **Journal of Education for Teaching**. Vol. 11. nº1.

TABACHNICK, B. y ZEICHNER, K. (1988): "Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos". En Villar, L.M. : **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. pp. 135-147. Alcoy, Marfil.

TABACHNICK, B. y ZEICNER, K. (eds.), (1991): **Issues and practices in inquiry-oriented teacher education**. London, The Falmer Press.

TABACHNICK B.; POPKEWITZ, T. & ZEICHNER. K. (1978): "Teacher education and the professional perspectives of student teachers". A paper presented at **The annual meeting of the American Educational Research Association**. Toronto.

TABACHNICK B.; POPKEWITZ, T. & ZEICHNER. K. (1979): "Teacher education and the professional perspectives of student teachers". **Interchange**. 10, (4), pp.12-29

TABACHNIK, B.; ZEICHNER, K.; DENSMORE, K. Y OTROS. (1982): **The impact of the student teachings experience on the development of teacher perspectives**. Madison, W.I. Wisconsin, Center for Education Research.

TAYLOR, P.H. (1970): **How teachers plans theirs course**. Bucks, England: National Fondation for Educational Research.

TAYLOR, S.y BOGDAN, R. (1986): **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires, Paidos.

TEJEDOR, F.J. (1988): "El soporte estadístico en la investigación educativa". En Dendaluce, I: **Aspectos metodológicos**

de la Investigación Educativa. Madrid, Narcea.

TEJEDOR, F.J. (1990): "Perspectivas metodológicas del diagnóstico y evaluación de necesidades". **Revista de Investigación Educativa**. Nº 16, 15-38.

TEJEDOR, F.J. y OTROS. (1994): "Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo". En **Revista de Investigación Educativa**. nº 23. 1º semestre, 1994. Murcia: AIDIPE.

TERRADELLAS, M.R. (1989): "Análisis de los actuales programas de prácticas en las Escuelas de Maestros Catalanes". En VV.. AA. **La formación práctica de los profesores**. Actas del II Simposium sobre Prácticas Escolares. Santiago de Compostela: Tórculo.

TOM, A. (1985): "Rethinking the relationship between research and practice in teaching". En **Teaching and teacher education**. Vol. 1. nº. 2. pp. 139-153.

TORNEY, C. y otros. (1973): **Microteaching: Research theory and practice**. Sidney, University Press.

TOURINÁN, J.M. (1988): "Formación del profesorado: consideraciones de base para una modificación de la propuesta MEC.". **Bordón**. Vol. 40. (3). 467-478. Madrid, S.E.P.

TOURÓN, J. (1991): **Algunas consideraciones sobre el muestreo y la determinación del tamaño de la muestra**. Departamento MIDE. UCM. policopiado. Madrid.

TRAVERS, R.M. (ed.) (1973): **Second handbook of research on teaching**. Chicago, Illinois, Rand McNally Co.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (1991): "Directrices generales propias de cada título y normas de procedimiento" . **Elaboración de los nuevos Planes de Estudios**. Vicerrectorado de Estudios.Madrid,Universidad Complutense.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID: (1995) "Las prácticas en la Universidad Complutense". En **Gaceta Complutense**, enero de 1995. Madrid: Rectorado de la Universidad Complutense.

VALDIVIA, C. (1976): "Las funciones del tutor". **Vida Escolar**, 183-184, 94-98.

VALDIVIA, C. (1992): **Orientación y tutoría en los centros educativos. Cuestionario evaluación y análisis tutorial**. Bilbao: Mensajero.

VAN MANEN, M. (1977): "Linking ways of knowing with ways of being practical". **Curriculum Inquiry**. 6. pp. 205-228.

VARELA, J. y ORTEGA, F. (1984): **El aprendiz de maestro**. Madrid, Publicaciones del MEC.

VÁZQUEZ, GÓMEZ, G. (1982): "El principio curricular de la relación entre la teoría y la práctica. Aplicación a la formación de profesores y de los pedagogos". **Bordón**. nº. 245. Madrid. S.E.P.

VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1985): "Método científico". En de la Orden, A. (ed). : **Investigación educativa**. Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid, Anaya.

VEEMAN, S. (1988): "El proceso de llegar a ser profesor: Un análisis de la formación inicial". En Villa, A. (coord.): **Perspectivas y problemas de la función docente**. pp. 39-86. Madrid, Narcea.

VERA, J. (1988): **El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los**

primeros años de trabajo. Valencia, Promolibro.

VIANA ARROYO, T. (1991): **El profesor-tutor: Consideraciones para mejorar la acción tutorial.** Valencia: Eds. Blázquez.

VICENTE, P. (1988): "La predicción de la actuación del profesor de EGB. en el aula". **Revista Española de Pedagogía.** nº. 171. pp. 39-54.

VICENTE, P.; SAENZ, O. y LORENZO, M. (eds.). (1988): **La formación de los profesores.** Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

VILLA, A. (1986): "La formación del profesorado en la encrucijada". En Villa, A. (coord.): **Perspectivas y problemática de la función docente.** pp. 23-28. Madrid, Narcea.

VILLAR, L.M. (1988a): "Descripción de reflexiones en la acción de los profesores como profesionales". En Vicente de, P. y otros. (eds.). **La formación de los profesores.** pp. 281-309. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

VILLAR, L.M. (1974): "El PBTE. como técnica de formación del profesorado". **Edu-tec,** nº. 2. enero-abril. pp. 13-19.

VILLAR, L.M. (Direct.). (1977): **La formación del profesorado: Nuevas contribuciones.** Madrid, Aula XXI, Santillana.

VILLAR, L.M. (1981): **Las prácticas de enseñanza.** Sevilla, ICE. de la Universidad de Sevilla.

VILLAR, L.M. (1982): "Las prácticas de enseñanza: análisis de las experiencias de supervisión, competencias supervisoras y personalidad de los alumnos en prácticas". **Revista de Educación.** nº. 269.

VILLAR, L.M. (1986a): "Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores. En Villar, L.M. (edit): **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones.** Huelva (La Rábida), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

VILLAR, L.M. (1986b): **Las prácticas de enseñanza. Análisis de las conferencias de supervisión, competencias supervisoras y personalidad alumnos en prácticas.** Sevilla, I.C.E. Universidad de Sevilla.

VILLAR, L.M. (1986c): **Pensamiento de los profesores y toma de decisiones.** Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

VILLAR, L.M. (1986d): **Microsupervisión: Una técnica de formación de supervisores.** Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

VILLAR, L.M. (1987a): **Minicurso "modelo inductivo".** Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad.

VILLAR, L.M. (1987b): "Juicios y toma de decisiones didácticas de alumnos de una Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB". **Revista de Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica.** nums. 4-5. pp. 93-108.

VILLAR, L.M. (1988a): **Conocimientos, creencias y teorías de los profesores.** Alicante, Marfil.

VILLAR, L.M. (1988b): "Investigaciones actuales sobre la formación preservice". En: **La formación práctica de los profesores.** Actas del Symposium sobre Prácticas Escolares. Poio (Pontevedra). 21-23 sept. 87. Santiago, Torculo.

VILLAR, L.M. (1990): **El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal.** Granada. Universidad de Granada.

VILLAR, L.M. (1992): **Desarrollo profesional centrado en la escuela**. Granada, Forca.

VISAUTA, B. (1989): **Técnicas de Investigación Social** Barcelona, PPV.

VV. AA. (1970): **Enciclopedia Técnica de la Educación**. Madrid, Santillana.

VV. AA. (1978): **la práctica docente: Observación, análisis y evaluación**. Madrid, Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.

VV. AA. (1981): **El profesor. Formación y perfeccionamiento**. Madrid, Escuela Española.

VV. AA. (1985): II Seminario Estatal de Profesores de E.U.M. **Práctica de Enseñanza en las Escuelas Universitarias del Magisterio**. Valladolid.

VV. AA. (1988): **La formación práctica de los profesores**. Actas del Symposium sobre Prácticas Escolares. Poio Pontevedra, 21 a 23 de Sept. de 1987. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago. Santiago de Compostela, Tórculo.

VV.AA. (1989): **La formación práctica de los profesores**. Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares. Poio Pontevedra, 25 a 27 sept. Zabalza, M.A. (Coord.) Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela: Tórculo.

VV. AA. (1989): "Orientaciones para las Prácticas". **Boletín Escuelas Catalanas**, año 1989. En Actas II Symposium sobre Prácticas Escolares. pp. 237 y ss. Poio, Pontevedra.

VV.AA. (1991): **Educational development the contribution of research on teachers'**

thinking and action. Synopses of Conference Proceedings. The ISATT. University of Surrey, september 23th-27th 1991. Guilford. Surrey. England.

WAHLTON, M. W. (1982): "Teacher Beliefs and Assesmaent of student achievement". In Leith Wood, K. D. (Edi). **Studies in curriculum decisión making**. Ontario: OISE.

WALKER, R. (1989): **Métodos de investigación para el profesorado**. Traducción castellana del original. **Doing research methuen**. (London 1985). Madrid, Morata.

WALKER, R. (1985): **Applied qualitative research**. Gower. P.C.L. Hauts.

WATERMAN, F. T.; ANDREWS, T. E. y OTROS. (1979): **Designing short term Instructional Programs**. Washington, D. C.: Association of Teacher Educators.

WELLER, G. (1988): "Starling from scrath". En Warwick, D. (Edi). **Teaching and learning trough modules**. Oxford. Brasil Blackwel.

WINITZKY, N. (1991): "Reflection and Schemata: knowledge growth in preservice teahers." paper presented at the **AERA**. Illinois, Chicago.

WITTROCK, M.C. (Ed.) (1986): **Handbook of research on teaching**. Third Edition.- NeuW York, Macmillan Publishing Company.

WITTROT, M.C. (1989-90): **La investigación de la enseñanza. Modelos cualitativos y de observación**. I, II y III. Madrid, Paidos - MEC. (Traducción de los originales **Handbook of research on teaching**. 1986).

WUBBELS, T. (1991): "Alternative approaches to influence (student) teachers' conceptions". Paper pressentes at **The**

Fifth Conference International Study Association on Teacher Thinking. September 1991. University of Surrey. Guilford. Surrey. England.

YELA GRANIZO, M. (1983): "La metodología de la Orientación como proceso de decisiones: Psicometrias clásicas, modelos latentes y teorías de la decisión". En **IOEP.: II Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional**, pág. 91-101. Madrid.

YINGER, R.J. (1987): "Examining thoughts in action". **Teaching and Teacher Education**. Vol. 2. nº. 3. pp. 263-382.

YINGER, R. J. y CLARK, C.M. (1981): "Reflective Journal Writing: Theory and practice." (Ocasional paper nº 50). **East Lansing**. Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

YINGER, R.J. & VILLAR, L.M. (1986) "Studies of teachers' thought-in-action". Paper presented to the **International Study Association in Teacher Thinking**. Leuven.

ZABALZA, M. A. (1983): "Propuesta de un modelo de Orientación Escolar plenamente integrado en la dinámica del proceso didáctico". En: **Jornadas de Orientación Educativa** (6-8 octubre). Madrid: 289-300.

ZABALZA, M.A. (1987): "Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico". **Revista de Enseñanza**, número 4-5. pp. 109-137. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

ZABALZA, M.A. (1988a): "La práctica, el práctico, las prácticas en la definición de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores". En: **La formación práctica de los profesores**. Vol. I. Santiago, Tórculo. "Teoría de las prácticas".

ZABALZA, M. A. (1988b): **Los diarios de clase como documentos para estudiar los dilemas prácticos de los profesores**. Santiago de Compostela, Tórculo.

ZABALZA, M. A. (1989): En **Actas del II simposium sobre prácticas escolares**. Santiago, Tórculo. 15-40.

ZABALZA, M.A. (coord.), (1990): **La formación práctica de los profesores. Actas del II Simposium sobre prácticas escolares**. Poio (Pontevedra).

ZABALZA, M.A. (1993): "Criterios didácticos para elaborar Planes de Estudio". En **III Jornadas Nacionales de Didáctica**. pp. 321-347. . Universidad de las Palmas. Servicio de Publicaciones de la Universidad

ZABALZA, M. MONTERO, L. y ALVAREZ, Q. (1986): "Los diarios de los alumnos de magisterio en prácticas como instrumento de formación profesional". En Villar, L. M.: **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones**. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

ZABALZA, M. y MARCELO GARCÍA, C. (1993): **Evaluación de Prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica**. Sevilla: GID. Universidad de Sevilla.

ZAHORIT, J. A. (1970): "The effect planning on teaching". **Elementary School Journal**, nº 31. pp. 143-151.

ZAHORIT, J. A. (1988): "The observing-conferencing role of university supervision". **Journal of Teacher Education**. March-April. 9.

ZEICHNER, K.M. (1988a): "Estrategias alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos". En Villar, A. (Coord.)

Perspectivas y problemas de la función docente. pp. 110-128. Madrid, Narcea.

ZEICHNER, K. M. (1978): "The student teaching experience: a methodological critique of the research". A paper presented at **The Annual Meeting of the Association of Teacher Educators**. Las Vegas.

ZEICHNER, K. M. (1980): "Myths and Realities: Field-Based Experiences in preservice Teacher Education". **Journal of Teacher Education**. Vol. 31. nº 6. pp. 45-55.

ZEICHNER, K. M. (1983): "Alternative paradigms of teacher education". **Journal of teacher education**. Vol. XXXIV, nº. 3. pp. 3-9.

ZEICHNER, K. M. (1985): "Dialéctica de la socialización del profesor". **Revista de Educación**. nº277. mayo-agost. pp.95-127.

ZEICHNER, K. M. (1987): "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado". **Revista de Educación**. nº 282. Enero-Abril. pp. 161-191.

ZEICHNER, K. M. (1988): "Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado". En C. Marcelo: **Avance en el estudio del pensamiento de los profesores**. pp. 43-53. Sevilla, Publicaciones de la Universidad.

ZEICHNER, K. M. (1991): "Reflective teacher education from a critical perspective". En VV. AA. (1991): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. Ponencias y Comunicaciones al III. Congreso Sobre el Pensamiento y el Desarrollo Profesional, 26-28 de junio. Ponencias, pp.1-33. Sevilla, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. (Grupo de Investigación Didáctica).

ZEICHNER, K. M. (1994): "Research on Teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education". En Carlgren, I. , Handal, G. y Vaage, S.

Teachers' Minds and Actions. London.: The Palmer Press.

ZEICHNER, K. M. and LISTON, D.P. (1984): "Varieties of discourse in supervisory conferences". Paper presented to the **Annual Meeting on the AERA**. New Orleans.

ZEICHNER, K. M. y LISTON, D. P. (1985): "Varieties of discourse in supervisory conference". En **Teacher and Teacher Education**. 1 (2).

ZEICHNER, K. M. and LISTON, D.P. (1987): "Teaching student teachers to reflect", **Harvard Educational Review**. Vol. 57. (1). pp. 23-48.

ZEICHNER, K. M. y TABANICK, (1983): "The belief system of university supervisors". **Journal of Education for Teaching**. 8, pp 124-137..

Índice General

INTRODUCCIÓN.	5
CAPÍTULO I: LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO COMO MARCO DE REFERENCIA.	13
1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO Y SIGNIFICADO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.	15
2. ANÁLISIS DE LAS COORDENADAS QUE DEFINEN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.	17
2.1. MARCO CONTEXTUAL	
2.1.1. El contexto social como punto de partida.	
2.1.2. Contexto y formación: un diálogo crítico para la negociación de metas.	
2.2. ÁMBITOS DE DECISIÓN.	
2.2.1. Justificación y sentido de la formación inicial del profesorado.	
2.2.2. El proceso de formación inicial del profesorado.	
2.2.3. Formación para el desarrollo profesional.	
2.3. NIVELES DE DECISIÓN.	
2.3.1. Nivel Administrativo: compromiso de calidad.	
2.3.2. Nivel institucional: la investigación como principio.	
2.3.3. Nivel personal: reflexión para el desarrollo profesional.	
3. EL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.....	52
3.1. EL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN COMO SÍNTESIS DE POSICIONES.	
3.1.1. Pluralidad semántica del término currículum.	
3.1.2. Currículum y paradigmas de formación.	
3.1.3. Elementos que estructuran el currículum.	
3.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO TRAS LA REFORMA DE 1990.	
3.2.1. Un nuevo contexto formativo	
3.2.2. Planes de Estudio para la obtención del título de maestro.	
CAPÍTULO II: EL COMPONENTE PRÁCTICO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO.	77
1. LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS MAESTROS: ANÁLISIS DEL CAMPO SEMÁNTICO.	81

1.1. ACLARACIONES TERMINOLOGICAS PREVIAS.	
1.2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LAS PRÁCTICAS.	
1.2.1. Perspectiva Comprensiva.	
1.2.2. Elaboración de un mapa semántico del concepto prácticas.	
1.2.3. Modalidades de Prácticas.	
2. CUESTIONES CLAVE EN RELACIÓN A LAS PRÁCTICAS.	91
2.1. INTERPRETACIÓN DE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA.	
2.1.1. Del academicismo hacia la racionalidad técnica: la práctica como aplicación de conocimientos.	
2.1.2. La práctica como génesis de conocimiento.	
2.2. PRACTICAS Y DESARROLLO PROFESIONAL.	
2.2.1. Las prácticas como contacto con la vida real.	
2.2.2. Las prácticas como laboratorio de aplicación.	
2.2.3. Las prácticas como práctica profesional.	
3. LOS PROTAGONISTAS DE LAS PRÁCTICAS.	112
3.1. EL QUE APRENDE: LOS ALUMNOS DE PRÁCTICAS.	
3.1.1. Competencias específicas de los alumnos en prácticas.	
3.1.2. Caracterización del alumno en prácticas.	
3.2. LOS QUE ENSEÑAN: TUTORES DE PRÁCTICAS	
3.2.1. La figura del tutor	
3.2.2. Funciones del tutor en relación al contexto desde el que actúa.	
3.2.3. Hacia una coordinación de funciones	
3.2.4. La formación del profesor-tutor.	
3.3. COMPETENCIA PROFESIONAL DEL TUTOR	
3.3.1. Concepto de competencia profesional.	
3.3.2. Modelo de competencia profesional.	
CAPÍTULO III: DELIMITACIÓN DE UN MODELO INTERPRETATIVO DE LAS PRÁCTICAS.	143
1. EL MODELO COMO CLAVE PARA LA COMPRENSIÓN Y MEJORA DE LAS PRÁCTICAS.	147
1.1. SOBRE EL CONCEPTO DE MODELO.	
1.2. LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO COMO BASE PARA LA ELABORACIÓN DE UN MODELO DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.	
1.2.1. Pensamiento del profesor y desarrollo de la tarea docente.	

1.2.2. Cómo se estructura el pensamiento de los profesores.	
1.2.3. Descripción del proceso de categorización.	
1.3. POSIBILIDADES EN EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES.	
1.3.2. Proceso de elaboración del Modelo de prácticas a partir de las teorías implícitas de los profesores.	
2. APROXIMACIÓN ESTRUCTURAL: ELEMENTOS QUE CONFIGURAN EL MODELO IMPLÍCITO DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.....	160
2.1. JUSTIFICACIÓN Y SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS.	
2.1.1. El peso de la tradición.	
2.1.2. Funciones y objetivos de las prácticas: justificación teórica.	
2.2. LOS CENTROS DE PRÁCTICAS.	
2.2.1 Breve revisión histórica.	
2.2.2. Características de los centros de prácticas	
2.2.3. Relación de los centros de prácticas con el centro de formación.	
2.3. ORDENAMIENTO TEMPORAL DE LAS PRÁCTICAS	
2.3.1. La planificación del tiempo: concepto de cronograma..	
2.3.2. Etapas en el desarrollo de las prácticas.	
2.3.3. Organización de las prácticas centrada en el aprendizaje experiencial.	
2.4. INTERACCIÓN DOCENTE DURANTE LAS PRÁCTICAS.	
2.4.1. Revisión terminológica.	
2.4.2. La investigación como base para la elaboración de un marco de referencia estable.	
2.4.3. Modelos interpretativos de la relación tutorial durante las prácticas.	
2.4.4. Desarrollo del proceso de supervisión durante las prácticas.	
3. PLANIFICACIÓN GENERAL DEL PRÁCTICUM EN LA U.C.M.	202
CAPÍTULO V: PLANIFICACIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	209
1. LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN UN MOMENTO DE CAMBIOS: DEFINICIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA.....	210
1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.	
2. PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS.	215
2.1. ENFOQUE GENERAL.	
2.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.	

3. DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROCESO SEGUIDO.....	220
3.1 IDENTIFICACIÓN DEL MODELO IMPLÍCITO DE PRACTICAS.	
3.2. ESTUDIO DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS MODELOS IMPLÍCITOS DE LOS PROFESORES.	
3.3. EVALUACIÓN DE LA CONGRUENCIA DE DICHOS MODELOS CON EL MODELO IMPLÍCITO EN LA PROPUESTA DE PLANIFICACIÓN OFICIAL.	
CAPÍTULO V: RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS.	297
1. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS DE LOS PROFESORES AL CUESTIONARIO DE OPINIÓN.	301
1.1. BREVE DESCRIPCIÓN.	
1.1.1. Descripción de la variable.	
1.1.2. Codificación.	
1.1.3. Análisis de categorías.	
1.2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.	
2. TRATAMIENTO INFORMATIZADO MEDIANTE EL PROGRAMA SPAD.N....	431
2.1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA SPAD.	
2.1.1. Ejecución del programa.	
2.1.2. Procedimientos utilizados.	
2.2. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS: SALIDAS DE ORDENADOR.	
3. VALORACIÓN DE LA CONGRUENCIA A PARTIR DE LOS ÍNDICES DE CONFORMIDAD Y ACUERDO.	449
3.1 BREVE DESCRIPCIÓN.	
3.2. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.	
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES.....	459
1. CONCLUSIONES PARCIALES.	463
1.1. PROBLEMA Nº 1: Modelos implícitos de los profesores.	
1.2. PROBLEMA Nº 2: Diferencias entre los modelos implícitos.	
1.3. PROBLEMA Nº 3: Valoración de la congruencia.	
2. PROPUESTA PARA EL DEBATE.....	478
BIBLIOGRAFÍA	483